# Liderazgo compartido

## Buenas prácticas de dirección escolar

Wolters Kluwer España | Educación

Manuel Álvarez

GESTIÓN

© Manuel Álvarez Fernández
© Wolters Kluwer España, S.A., 2010
C/ Collado Mediano, 9
28230 Las Rozas (Madrid)
**© WOLTERS KLUWER ESPAÑA, S.A.** Todos los derechos reservados.
A los efectos del art. 32 del Real Decreto Legislativo 1/1996, de 12 de abril, por el que se aprueba la Ley de Propiedad Intelectual, Wolters Kluwer España, S.A., se opone expresamente a cualquier utilización del contenido de esta publicación sin su expresa autorización, lo cual incluye especialmente cualquier reproducción, modificación, registro, copia, explotación, distribución, comunicación, transmisión, envío, reutilización, publicación, tratamiento o cualquier otra utilización total o parcial en cualquier modo, medio o formato de esta publicación.
Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la Ley. Diríjase a **CEDRO** (Centro Español de Derechos Reprográficos, **www.cedro.org**) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra.
El editor y los autores no aceptarán responsabilidades por las posibles consecuencias ocasionadas a las personas naturales o jurídicas que actúen o dejen de actuar como resultado de alguna información contenida en esta publicación.
El objeto de esta publicación es proporcionar información al usuario, por tanto no existe obligación por parte de la editorial de resolver consultas o de facilitar asesoramiento jurídico o profesional de cualquier tipo relacionado con las informaciones en ella contenidas.
La editorial advierte al usuario que la información contenida en esta publicación puede estar elaborada con base en criterios opinables, o bien elaborada a partir de datos suministrados por fuentes sobre las que ésta no tiene control y cuya verificación no siempre es posible a pesar de que la editorial pone todos los medios materiales, humanos y técnicos a su alcance para procurar una información exhaustiva, completa, exacta y actualizada.
ISBN: 978-84-7197-929-2

ISBN Digital: 978-84-7197-979-7
Depósito Legal: M-5161-2010
*Printed in Spain*
Impreso en España por:

Grefol, S.L.
Polígono Industrial n.º 2, Parcela 1, La Fuensanta
28936 Móstoles (Madrid))

# Presentación

Existe demasiada literatura sobre el liderazgo, ya sea en el ámbito empresarial o en el educativo, que oscila entre la modalidad de autoayuda o el enfoque estrictamente conceptual. Mi intención es ofrecer una herramienta en clave 'dirección escolar' que pueda manejarse bien en educación porque previamente se ha experimentado en el contexto de la cultura educativa, teniendo en cuenta su complejidad y peculiaridad.

A lo largo del libro el lector se encontrará con muchos ejemplos, historias, anécdotas inspiradas en mi propia experiencia personal y en la de directivos de todos los niveles educativos con buenas experiencias y generosidad para contarlas. La mayor parte de ellas serán discutibles y probablemente criticables, pero todas son producto del trabajo diario con los docentes y directivos de los centros educativos. Que cada lector se quede con aquellas historias que más enriquezcan su difícil y encomiable tarea de liderazgo.

Cada capítulo se hilvanará con materiales seleccionados de entre la experiencia personal, las lecturas y los trabajos propios, de tal forma que el resultado sea un libro más vital y cercano a la práctica que a la teoría, que contaremos con ella para justificar y argumentar el modelo de liderazgo que propugnamos desde las investigaciones y estudios de otros autores que proporcionan la consistencia conceptual que nutre el conocimiento.

En los diferentes capítulos se encontrará con:

- Historias personales propias o ajenas que muestren cómo se ha ido moldeando el rol de liderazgo de carácter compartido.
- Breve narración sobre algún acontecimiento que sirva de referencia a las competencias del liderazgo.
- Referencias bibliográficas e investigaciones actuales sobre cada una de las competencias que definen el liderazgo.
- Vinculación de cada una de las competencias a la vida diaria del centro como espacio educativo y de aprendizaje.
- Vinculación de las competencias de liderazgo a la vida diaria de las

personas y los grupos.

- Riesgos y desafíos que suponen la ausencia o la mala gestión del liderazgo centrado en cada una de las competencias.
- Conclusiones y aplicaciones prácticas.

El contenido de la obra se presenta sistematizado en dos partes. Una primera parte que presenta un modelo de liderazgo específicamente profesional de tal manera que quede clara la diferencia con los estilos de liderazgo político, social o religioso a los que todo el mundo hace referencia desde su propio imaginario personal.
Hablaremos del liderazgo profesional de carácter compartido, que complementa y mejora la dirección administrativa. Veremos las diferentes maneras en que se expresa el liderazgo en el ámbito profesional haciendo hincapié en el modelo de liderazgo inspirado en el desarrollo de la inteligencia emocional y, finalmente, nos plantearemos el sentido ético del liderazgo como una necesidad, exigencia y expectativa social.
La segunda parte tiene un carácter más técnico y está orientada hacia las competencias que debe desarrollar un directivo escolar para ejercer con éxito el rol de liderazgo compartido. Siguiendo a los autores que más han trabajado en esta última década las competencias profesionales de la dirección escolar, en particular a Kennet Leithwood, hemos definido las siguientes competencias esenciales:

- Competencia del pensamiento estratégico orientada a proporcionar a la comunidad escolar visión de futuro y de coherencia organizativa. En este capítulo presentaremos dos herramientas esenciales que facilitarán el desarrollo del plan estratégico del director. El proyecto de misión compartida y el Programa de dirección.
- Competencia de gestión del aprendizaje. Esta competencia se justifica en la relación entre liderazgo y aprendizaje como factor esencial en todas las investigaciones sobre eficacia escolar.
- Competencia de relación con las personas. El liderazgo compartido orientado a facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje maneja dos

herramientas fundamentales: la gestión de la agenda y la creación de una red de relaciones personales que le posibiliten el despliegue de su programa de dirección.

- Competencia de la creación y animación de estructuras organizativas. El éxito de un proyecto de dirección no solo depende de la habilidad del líder para crear redes de comunicación y relacionarse con los múltiples interlocutores interesados por el hecho educativo, sino también de la capacidad para crear y animar estructuras organizativas flexibles como espacios de intercambio y coordinación profesional. Con el fin de facilitar esta labor a los directivos terminaremos con una propuesta de funcionamiento para un centro con autonomía curricular y organizativa.

# El valor del liderazgo

## 1. *HISTORIA DE UN DIRECTOR QUE PRETENDÍA SER EFICAZ SIN CONTAR CON SU GENTE*

*La convocatoria del claustro de profesores con un solo punto del orden del día prometía. Se trataba de implantar en el centro el modelo de calidad total EFQM con el fin de conseguir la acreditación que garantizaba el cumplimiento de ciertos criterios de excelencia. En el fondo el objetivo del director era conseguir la aprobación del claustro, previa a la presentación y aprobación por el Consejo Escolar. La propuesta al claustro era un compromiso personal adquirido con su amigo el director de Área Territorial, que necesitaba un cupo de centros implicados en el programa de calidad para el siguiente curso.*

*Después de los protocolos propios del rito burocrático del claustro, como la lectura del acta del claustro anterior, etc., el director se explayó durante tres cuartos de hora presentando de forma ambigua y bastante imprecisa en qué consistía el nuevo proyecto y las ventajas tanto administrativas como profesionales que iba a aportar al centro y al profesorado la certificación que prometía el modelo de calidad.*

*Una vez concluida la exposición por parte del director, que en esta ocasión se había servido del Power Point y de la pizarra electrónica con el apoyo del coordinador de informática, se abrió un turno de preguntas que el director esperaba con cierta inquietud, dadas las resistencias que normalmente ofrecía el profesorado cuando se trataba de introducir cambios en las rutinas curriculares u organizativas del centro.*

*Ante la intrigada cuestión del "Qué os parece" planteada por el director, ningún profesor respondió. Nadie hizo ninguna pregunta sobre el modelo en cuestión que todo el mundo desconocía, nadie planteó dificultad alguna ante la complejidad del mismo, ni dio muestra de interés por los beneficios y ventajas concretas que iba a suponer la certificación para el centro ni para cada uno de ellos, nadie preguntó si la información era mera información o si su voto iba a condicionar su decisión para ponerlo en marcha.*

*En el punto último de la convocatoria, Ruegos y preguntas, nadie hizo*

*la más mínima referencia al tema, de forma que cuando se contestaron de forma sucinta y burocrática las dos quejas presentadas sobre la agenda de final de curso y se levantó la sesión de claustro extraordinario, el director abandonó nervioso la sala con aire contrariado.*

*Ya en su despacho, más tranquilo y menos crispado, reflexionó con su jefe de estudios sobre la conducta de todo el colectivo. El jefe de estudios le contestó que debía plantearse su relación con los miembros del colegio. No era la primera vez en el último curso que en las reuniones presididas por él, el profesorado manifestaba esa actitud de desinterés por todo lo que proponía como iniciativa suya o de la Administración. El director se despachó criticando la falta de compromiso de los funcionarios y su desapego por la escuela pública.*

*-No tienen sentido profesional, lo único que les interesa es si los nuevos proyectos les van a exigir más trabajo o más tiempo de permanencia en el centro.*

*-No se puede generalizar, le contestó el jefe de estudios. Hay de todo como en todos los sitios. Gente muy profesional que trabaja muy bien y otros, una minoría, que cumple lo mínimo exigible. Deberías plantearte si la reacción del claustro no será consecuencia de tu actitud distante y excesivamente burocrática. A veces das la impresión de que los desprecias y, ya sabes, las emociones son contagiosas y las expectativas mutuas. Creo que te tienen miedo que se manifiesta como distanciamiento y frialdad personal. Ya sabes, la dirección por temor produce ausencia de compromiso.*

*Para romper el hielo de una situación incómoda el jefe de estudios apostilló de forma irónica y un tanto festiva:*

*-Me parece que es un tema de desamor. ¡No te quieren!*

*El director contestó con inusitada frialdad y con un cierto tono de autoritarismo:*

*-Me da igual. A mí solo me interesa que me quieran mi mujer y mis hijos.*

*-Ja, ja, ja, se rió el jefe de estudios, intentando romper el hielo. ¿Estás seguro de que tu mujer y tus hijos te quieren?*

*-Menos bromas, respondió el director.*

*Hoy en día no es frecuente encontrarse en la escuela pública a directores con este talante autoritario y distante, sin embargo, este caso, tomado de la realidad inmediata, nos sirve de excusa para plantearnos algunas cuestiones sobre el estilo de dirección y la implicación de la gente en los proyectos y propuestas que emanan de la Administración.*

*En 1992 un conjunto de expertos que visitaron nuestro país para conocer la reciente implantación de la LOGSE comentaron a las autoridades educativas que fueron a despedirles: "La Reforma que ustedes acaban de implantar es interesante porque amplía la edad obligatoria hasta los dieciséis años y porque introduce elementos de atención a la diversidad muy sugerentes, sin embargo ustedes tienen un problema muy serio: no cuentan con directivos en los centros que conozcan la Reforma y, en el caso de conocerla, tampoco están dispuestos a implicar a los profesores en los cambios más allá de las meras prescripciones administrativas".*

*Los directivos en España, aun considerando que la mayor parte de ellos son mucho más amables y respetuosos que el protagonista del incidente crítico que acabamos de presentar, se mueven en un ámbito más ejecutivo y burocrático que personal. Normalmente, las relaciones institucionales, los problemas inmediatos y los papeles les invaden todo el espacio mental que necesitarían para comunicarse con más frecuencia y con más interés con el profesorado. El perfil burocrático no les deja ver el bosque de las emociones, necesidades y problemas que tienen los profesores cuando trabajan con los alumnos y sus familias.*

*Un estudio elaborado en 2002 en el contexto del seminario permanente del ICE de la Universidad de Deusto planteaba las siguientes reivindicaciones de los profesores a sus directores y directoras respondiendo a la pregunta de "¿Qué pedirías a tus directivos para sentirte satisfecho con tu trabajo en el centro?"*

*-Una presencia activa de los directivos que facilite el trabajo de los profesores en el aula.*

*-Una dirección que facilite los medios para que los profesores alcancen mejores resultados en su trabajo con los alumnos.*

*-Una dirección que valore, reconozca e incentive el trabajo bien hecho.*

*-Un mayor apoyo humano a la actividad profesional.*

*-Una mayor preocupación por las necesidades de los profesores y una comunicación personal más frecuente.*

*-Una mejor distribución y organización del tiempo dedicado a los alumnos, a la formación y a la preparación en equipo de la actividad educativa.*

## 2. *POR QUÉ HABLAMOS HOY DE LIDERAZGO*

La escuela de nuestros días, comparada con la de los años sesenta, tiene recursos tecnológicos y materiales infinitamente superiores, una ratio profesor-alumnado razonable, una relación aceptable entre hora lectiva y hora complementaria, sobre todo en la escuela pública, y una remuneración salarial del profesorado que no es ni mucho menos la reivindicación más urgente que estos plantean.

Existe un conjunto de rasgos problemáticos que también definen la escuela de hoy en día y que por obvios no dejan de ser significativos. Son aquellas características que hacen de la escuela un espacio de trabajo peculiar y muy distinto al que conocieron la gran mayoría de profesores que se formaron en los años sesenta y setenta. La escuela se ha hecho cada día más compleja y llena de contradicciones.

Frente a los valores claros y asumidos por todos de la cultura rural, la escuela urbana de principios del siglo XXI se ve obligada a educar y a enseñar en un contexto cultural condicionado por los valores de la participación, la tolerancia, la igualdad, el respeto a los derechos del individuo, la aceptación de la diversidad personal y la permisividad social.

Frente a la escuela estable y tradicional de la época anterior, la escuela de hoy sufre la enorme presión de cambio y adecuación permanente al ritmo vertiginoso que le marca la sociedad de la que es

deudora.
El profesor debe asumir, presionado por la sociedad, demasiados roles diferentes para los que no se le preparó en su formación inicial, lo que le conduce frecuentemente al estrés y a la sensación de indefinición y de cierta ambigüedad profesional.
El alumnado de los niveles obligatorios se ha convertido en un cliente cautivo y desmotivado en muchas ocasiones para el que la escuela ha dejado de ser garantía de trabajo y el medio más apropiado para el ascenso social y superación personal que fue para sus padres (Álvarez, 2002).
¿Qué es lo que convierte a la escuela de principios de siglo XXI en una institución tan peculiar y diferente al resto de las organizaciones? Veamos algunos de los rasgos más específicos de la escuela pública en general:

**a)** El carácter funcionarial y universitario de casi todos sus componentes, a excepción del personal de servicio.

**b)** La originalidad del cliente, tan distinto al resto de usuarios y consumidores de otras organizaciones o empresas. Si exceptuamos al recluso que cumple condena en las prisiones, no existe cliente o usuario más peculiar que el alumno y su familia, que se ven obligados a consumir el servicio que se les presta de forma prescriptiva a lo largo de la edad escolar fijada hasta los dieciséis años.

**c)** La desarticulación entre objetivos, recursos y resultados y la dificultad de evaluar los primeros cuando nos referimos a la educación en general.

**d)** El contenido del trabajo tanto de los docentes como de los alumnos fijado previamente en un marco normativo de carácter también prescriptivo.

**e)** El permanente desencuentro de intereses de los componentes de la institución entre docentes, alumnos, familias y Administración, lo que genera un conflicto que debe ser gestionado por una dirección de carácter burocrático sin competencias ni formación para la mediación.

Es fácil observar que no es lo mismo enseñar y dirigir un centro educativo de los años sesenta orientado a minorías interesadas por la educación, con garantía de trabajo y de futuro, educadas en aulas homogéneas por maestros cuyos valores y estilo de vida era convergente con el resto de la sociedad, que dirigir un centro de hoy en día instalado en la diversidad y en el conflicto como reflejo de la sociedad compleja y heterogénea que nos ha tocado vivir.

Al director escolar de los años cincuenta, sesenta o setenta, en todas partes del mundo se le exigía que administrara bien la escuela con los escasos recursos de que disponía, que mantuviera el orden y que organizara el funcionamiento del centro según los procedimientos administrativos y las normas emanadas de la autoridad superior. El director tenía el respeto de los profesores y de la sociedad por el mero hecho de asumir la función directiva como autoridad institucional. No era difícil ser director en aquellos tiempos...

El director de hoy día tiene que responder a retos y desafíos impensables hace tan solo treinta años. Frente a la sociedad relativamente estable y no exenta de conflictos de los años setenta y ochenta, todavía deudora de la revolución industrial, la escuela de hoy día se ve envuelta de forma involuntaria e incontrolable en lo que Xurxo Torres (2009) denomina 'las doce revoluciones' que, como espiral impredecible, le afectan directa o indirectamente y que el autor enumera así: la revolución tecnológica, la revolución científica, la revolución urbana o de estructuras de poblaciones, la revolución social, la revolución de las comunicaciones, la revolución económica en el marco de la globalización, la revolución ecológica, la revolución cultural, la revolución de los valores y de las conciencias, la revolución de las relaciones laborales, la revolución del ocio y la revolución pendiente del sistema educativo.

El director o directora de la escuela actual gestiona en un clima de cambio impredecible innumerables proyectos de los que debe dar cuenta periódicamente a la Administración y a las familias, como por ejemplo el proyecto presupuestario anual, el programa de estudios del centro, el proyecto educativo, las actividades extraescolares, servicios como el trasporte o el comedor; debe velar por la implantación de las

reformas educativas y los innumerables proyectos institucionales que le vienen dados de las administraciones locales; y todo ello en un contexto de presión social por el cambio y en un clima social de conflicto. Algunos autores, como Gradwell (2000:258), han definido este modelo de dirección y organización como 'gestión de la contingencia, de la complejidad y del caos'.

Tony Barnes, en su libro *Como lograr un liderazgo exitoso* (1996), compara la forma tan diferente de crear un atleta de éxito y un líder, y dice: *"En el mundo del deporte, cuando se descubre a un atleta potencial se le entrena, se invierte mucho dinero en su preparación y se le proporcionan medios para su mantenimiento. Al principio, la participación en competiciones no tiene por objeto ganar medallas, sino adquirir destrezas, aprender estrategias, medir sus propias capacidades. En el mundo de las organizaciones, la gerencia localiza al talento que promete sacar adelante resultados de éxito y, sin preparación previa, lo arroja a ejecutar tareas difíciles, da un paso atrás y espera a ver qué sucede. Los pocos supervivientes que no se queman deben tener verdadera madera de líderes, además de ser unos cínicos*".

Hay países de nuestro entorno que han sido conscientes del principio que venimos preconizando de que una escuela necesita localizar, entrenar, preparar y formar profesionales competentes en la dirección, liderazgo y gestión de algo tan importante para la sociedad como la educación de sus futuros ciudadanos. Como consecuencia, han creado instituciones cuyo objeto ha sido la búsqueda y acreditación de profesores capaces de ejercer un liderazgo de éxito en la escuela.

El director escolar en el Reino Unido, también llamado el *Headteacher*, es seleccionado y contratado por la autoridad local de educación de entre numerosos candidatos a los que se valora su experiencia previa y formación específica, así como su proyecto de gestión en el que constan sus intenciones y los objetivos que pretende conseguir en el futuro. Desde 2005, para llegar a ser director de un centro inglés, sea público o privado, los candidatos deben superar un largo proceso de formación que termina en la acreditación para el liderazgo expedido por el "National Professional Qualification for Headship" (NPQH) U.K.

Se inicia, con una autoevaluación personal on line para que el sujeto conozca su propia experiencia, logros y capacidades previas y de esta manera poder seguir la hoja ruta de formación que mejor se adapte a sus necesidades y a su experiencia previa.
Una vez contestado el cuestionario que aparece en la página web de la NPQH, se le asigna un nivel en función de los datos obtenidos en el diagnóstico previo. La institución del NPQH se pone en contacto con la dirección del centro al que pertenece el candidato para conocer su opinión y sus recomendaciones. Si éstas son positivas, en el caso de que tanto la institución como el sujeto hayan decidido iniciar el proceso de autoformación, se le asigna un tutor que le acompañará a lo largo del itinerario de formación hasta conseguir la acreditación como líder institucional.

## 3. *GESTIÓN Y/O LIDERAZGO*

Si observamos las tareas y funciones que asume la dirección actual, entendida como equipo directivo, podemos identificar muchas de ellas como meramente administrativas, ejecutivas o de pura gestión. Son tareas para las que se exige el desarrollo de un cierto tipo de destrezas fácilmente alcanzables a través de la información o la experiencia. Otras, sin embargo, hacen referencia a habilidades y a actitudes, que conforman un estilo y perfil que llamaremos 'liderazgo profesional'. ¿Qué factores influyen para que unos centros y directivos desarrollen un perfil más burocrático y otros se acerquen más al rol de liderazgo? La investigación disponible señala tres factores determinantes del estilo de dirección:

**a)** El modelo organizativo impuesto por la normativa vigente, la cultura o la historia de un sistema educativo.

**b)** Los objetivos y misión del centro también impuestos por las instituciones o las modas dominantes.

**c)** La personalidad, sensibilidad y forma de entender la dirección de los sujetos que desempeñan funciones directivas.

Durante muchos años las investigaciones han distinguido entre gestionar y liderar de tal modo que hay sistemas educativos, como el de EE.UU., en los que la dirección del centro estaba compuesta por un

administrador con perfil burocrático y un director con perfil de liderazgo educativo. En este contexto son especialmente interesantes los estudios de John Kotter (1990).

Este autor presenta sus conclusiones basándose en el análisis de distintos estudios sobre dirección y liderazgo realizados en espacios profesionales muy distintos, como "el milagro de Iacocca en Chrysler", el estudio sobre veinte alcaldes de ciudades muy importantes de Estados Unidos y, finalmente, el estudio sobre directivos y equipos gerenciales realizado a nueve empresas y a treinta colegios de New York.

El autor concluye a partir de estos estudios que el liderazgo es imprescindible para conseguir objetivos de calidad y para satisfacer las expectativas de los clientes y del personal de la organización. Lo más interesante para la investigación futura es que pone las bases de lo que es un perfil administrador centrado en la tarea burocrática y el perfil liderazgo centrado en la tarea relaciones.

El *manager* o perfil administrador es un técnico que conoce y aplica con eficacia las técnicas e instrumentos fundamentales de la organización del equipo para el trabajo. Por ejemplo, el *manager* conoce perfectamente:

**a)** La planificación de todos los procesos que se despliegan en la organización. Es un buen gestor del tiempo y de las acciones que deben conducir a la institución a la consecución de los objetivos.

**b)** La gestión financiera. Es capaz de elaborar y gestionar presupuestos, así como de hacer el seguimiento de las finanzas de la organización.

**c)** La organización del trabajo. Un gestor sabe que dirigir es organizar, es decir, sabe crear estructuras en el plano formal de la organización, dotarlas de personal cualificado, definir con claridad perfiles y roles y facilitar los recursos para que el personal trabaje con sentido del logro.

**d)** El seguimiento y control de los procesos. Conoce las técnicas de seguimiento y supervisión de los planes previamente establecidos y las estrategias para reconducir acciones desviadas.

Por otro lado, al líder lo define como a aquel profesional que:

**a)** Posee una visión del futuro de la organización que tiene en cuenta los intereses de las personas que trabajan en ella y las expectativas de los clientes.

**b)** Conoce o intuye los caminos que conducen al éxito de la institución y las estrategias para conseguirlo, lo cual da seguridad al personal.

**c)** Es capaz de crear equipo y compartir su liderazgo con sus colaboradores a los que implica en los procesos clave.

**d)** Tiene capacidad para motivar a sus colaboradores e implicarlos en su proyecto de visión de futuro.

**e)** Posee habilidad para reconvertir el conflicto a través de la mediación y controlar los elementos tóxicos que dificultan la tarea organizativa.

A lo largo de la última década del siglo XX, Kotter y su equipo de investigación observan que no existe una oposición paradójica entre liderazgo y gestión (*management*), por el contrario, los dos perfiles se complementan y necesitan, sobre todo en situación de cambio o en organizaciones complejas. La situación deseable es la del liderazgo que ejerce una autoridad de prestigio que le viene dada por el éxito de una excelente gestión y que es capaz de intervenir en los procesos clave para desbrozar el camino cuando los intereses de las personas implicadas generan conflictos o se producen desajustes entre estos y la misión de la organización. El líder es el profesional capaz de sacar al grupo de una situación de crisis e incentivarlo para seguir adelante a pesar de las dificultades.

Esquema sobre la diferencia entre Liderazgo y *Management*, según Kotter:

| **LIDERAZGO** | ***MANAGEMENT*** |
|---|---|
| * Posee visión de futuro<br>* Conoce e intuye las dinámicas del cambio que conducen al éxito<br>* Crea equipo e implica emocional-mente al personal en un proyecto<br>* Comunica valores, creencias y principios que | * Define los objetivos y planifica los procesos<br>* Gestiona el tiempo, los horarios<br>* Organiza el trabajo, crea estructuras y las dota de recursos<br>* Gestiona recursos financieros |

| | |
|---|---|
| hacen cultura<br>* Motiva e incentiva al mismo tiempo que reconvierte el conflicto<br>* Armoniza intereses, objetivos y expectativas | * Obtiene resultados según los objetivos previstos<br>* Evalúa y controla la actividad y a sus responsables |

## 4. *DEFINICIÓN Y CARACTERÍSTICAS DEL LIDERAZGO COMPARTIDO*

Parece que nadie discute hoy en día que el ejercicio del liderazgo es un valor añadido a las organizaciones de éxito. Puede afirmarse que todos los modelos de gestión de calidad -Modelo Deming (Japón), Modelo Baldridge (EE.UU.), Modelo EFQM (European Foundation for Quality Management), Modelo PCI (Proyecto Calidad Integrado, España) etc.- consideran el ejercicio de un cierto tipo de liderazgo como un factor básico de calidad. Incluso los movimientos por las Escuelas Eficaces identifican "el ejercicio de un liderazgo claro y fuerte" como un indicador evidente de eficacia escolar.

Desde el punto de vista de la dinámica de grupos hoy día se asume también como un indicador de eficacia del grupo de trabajo el ejercicio de un liderazgo integrador y animador que proporcione al grupo consistencia e implicación.

El concepto de liderazgo hace referencia al desarrollo de habilidades para capacitar, facilitar, orientar, entusiasmar, motivar, comunicar, modelar conductas, implicar, crear cultura y un largo etcétera vinculado a actitudes propias de la interacción y relación personal con los colaboradores.

Veamos cómo definen este tipo de liderazgo los movimientos por la mejora de la enseñanza. Hopkins (1997: 85): *"El liderazgo y la gestión son importantes en las organizaciones. El director de la escuela debe mostrar su habilidad como líder innovador, saber cómo se pueden aplicar los cambios que se persiguen en la práctica escolar, determinar el alcance y los riesgos del cambio, poseer capacidad de apoyo y estímulo y desarrollar las destrezas necesarias para afrontar una organización que asuma el aprendizaje".*

Podríamos definir al director de una escuela que se plantea resultados de calidad como el profesional que ejerce la autoridad que le confiere el liderazgo institucional de una manera compartida (equipo directivo y responsables que coordinan y dirigen personas) y con capacidad para

implicar a sus colaboradores en un proyecto de futuro que les ilusione y les proporcione seguridad. Las características que mejor definen este tipo de liderazgo educativo, avaladas por investigaciones recientes -Fullan (2002), Leithwood (2005)-, pueden ser estas:

**a)** Este tipo de directivos posee una conciencia clara de que su trabajo, como tal, debe conducir a resultados de calidad, para lo cual aplican estrategias y métodos de trabajo específicos.

**b)** Consideran a sus colaboradores como el medio más valioso para conseguir estos resultados. Saben que la calidad se construye en las aulas, en los pasillos, en los patios, en las reuniones con las familias, en los equipos de trabajo cooperativo... y dedican la mayor parte de su tiempo a hablar con los profesores sobre su trabajo como enseñantes y educadores.

**c)** Son capaces de crear redes ascendentes, descendentes y laterales de comunicación que provoquen la fluidez de la información de arriba hacia abajo, es decir, desde los responsables del centro hacia sus colaboradores, o desde abajo (colaboradores) hacia arriba (equipo directivo), sin miedo a asumir riesgos amenazantes por ser claros o críticos con los directivos, y finalmente de igual a igual, es decir, de compañero a compañero con el fin de crear un debate permanente de carácter pedagógico capaz de cuestionar las rutinas diarias y de hacer cambiar la forma de trabajo.

**d)** Poseen una visión clara del futuro de la institución y consiguen compartirla con sus colaboradores. Esta visión del futuro del centro la van elaborando a través de los datos que les proporcionan los propios profesores y demás miembros de la comunidad escolar a través del intercambio y la comunicación. La visión de futuro así como los valores que subyacen a ella funcionan como aglutinante y proporcionan seguridad al personal.

**e)** Son capaces de ilusionar a sus colaboradores con un proyecto de trabajo. Saben perfectamente que el trabajo de la educación es duro y exige un enorme esfuerzo y salud mental. Para que el profesorado aplique de forma generosa su tiempo y energía necesita sentirse apoyado, mimado, reconocidos sus éxitos y comprendidos sus

fracasos, necesita en resumidas cuentas que se le reconozca y se le tenga en cuenta.

Desde el punto de vista del movimiento de Escuelas Eficaces, Beare *et al.* (1992) dicen, en las conclusiones de su investigación, que *"El liderazgo efectivo posee una visión de futuro de la institución que le permite actuar sobre el sistema de incentivación personal, del reparto de la autoridad, sobre la formación del profesorado, la implicación de este en el desarrollo de la política y estrategia del centro y sobre el cambio cultural de la organización".*
De sus estudios puede sacarse el siguiente perfil del liderazgo efectivo aplicado a los centros de enseñanza:

**a)** El director posee una clara visión del futuro de la organización y unos valores personales que todo el mundo conoce.

**b)** Comparte con el profesorado un proyecto de trabajo.

**c)** Potencia las relaciones humanas entre todos los miembros de la comunidad escolar.

**d)** Hace seguimiento de las decisiones tomadas y evalúa la actividad del profesorado.

**e)** Posee altas expectativas de la gente que colabora con su proyecto de gestión.

**f)** Crea un clima de trabajo ordenado que proporciona seguridad a la gente.

**g)** Se preocupa de los resultados académicos de los alumnos y de los resultados profesionales de sus colaboradores.

Como podrá observarse, existen muchas coincidencias en los resultados de las investigaciones entre el movimiento de Escuelas Eficaces, orientado fundamentalmente hacia el éxito académico, y los movimientos para la Mejora de la Escuela de Reynolds (1997), preocupados por la mejora continua de todas las áreas o ámbitos educativos de la escuela. Ambos movimientos coinciden, sin embargo, en los siguientes aspectos:

- La visión compartida del futuro de la institución y valores personales del líder.
- La motivación del profesorado mediante la implicación en un proyecto.
- La preocupación por los resultados.

## 5. *CORRELACIÓN ENTRE LIDERAZGO Y RESULTADOS*

La mayor parte de los estudios sobre resultados escolares conceden al factor "ejercicio del liderazgo" un alto valor de predicción. El problema se plantea cuando nos encontramos con un tipo de dirección de perfil *laissez faire* (dejar hacer) que gestiona sin autoridad y con un carácter meramente burocrático en el plano formal de la organización. Nuestra intención es justificar por qué es tan importante el ejercicio de un liderazgo integrador capaz de implicar a todo el profesorado en la coordinación de los procesos clave de enseñanza-aprendizaje.

En educación, los procesos clave son especialmente complejos e importantes. De su identificación y coordinación a lo largo de los ciclos y niveles depende, en parte, el éxito de sus resultados y su propia fiabilidad.

Analicemos, a modo de ejemplo, uno de los procesos más comunes e importantes de un centro educativo: el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura comprensiva. Desde que el niño se acerca motivado a las primeras palabras hasta que es capaz de sintetizar significativamente y expresar con corrección un texto de dificultad mediana ha recorrido un itinerario de diez años (de seis a dieciséis años). En ese complejo proceso de aprendizaje han intervenido una media de nueve profesores que posiblemente han empleado métodos y estrategias de aprendizaje diferentes. También ha influido de forma indirecta el nivel cultural de su familia, tres o cuatro editoriales con propuestas metodológicas diferentes, además de otras fuentes incontrolables de aprendizaje, como pueden ser el lenguaje de la pandilla a la que ha ido perteneciendo, el lenguaje gráfico y peculiar de los medios de comunicación (móvil, play station, Internet)... Todos estos factores han marcado su recorrido. En porcentajes muy elevados también han intervenido factores

incontrolables de carácter personal como sus propios intereses, capacidades y actitudes ante el aprendizaje, así como los problemas de interacción con sus iguales y con los adultos.
Este proceso tan complejo y largo se nos muestra casi siempre profundamente fragmentado y en muchas ocasiones interrumpido por el factor humano.
No cabe duda de que el resultado más o menos satisfactorio que podemos alcanzar depende también de la forma de trabajar de los profesores y de los directivos que les facilitan el trabajo y los coordinan. El gestor puede elaborar, en colaboración con los profesores, una planificación que les organice los procesos de enseñanza, puede proporcionar recursos a los profesores para que su trabajo sea más eficaz, puede controlar los resultados de cada ciclo y, a través de una buena gestión, facilitar la transición de una etapa a otra. Sin embargo, cuando el proceso se fragmenta a causa de conflictos de intereses entre el profesorado o entre este y las familias o alumnos, sólo la intervención de una autoridad capaz de reconvertir el conflicto, de apoyar e implicar al profesorado, de crear puentes entre éste y sus interlocutores puede reconducir estas situaciones hacia resultados aceptables.
La intervención del líder institucional en los procesos clave debe ser siempre con intención integradora proporcionando la visión de futuro que dote de coherencia el proceso, siempre largo y costoso en energía y recursos. Las tareas de animar, implicar por medio de estrategias no punitivas ni coercitivas, proporcionar visión global de un proceso en función de sus objetivos, reconvertir conflictos, crear equipos, hacer crecer a la gente profesionalmente sólo lo puede conseguir alguien que sea capaz de ejercer un liderazgo educativo con autoridad y de compartirlo con sus colaboradores.
Las últimas investigaciones de Geoff Southworth (2004), del "National Professional Qualification for Headship" (NPQH), sobre el liderazgo educativo avalan y confirman estos planteamientos que para muchos educadores son especialmente ajenos y utópicos. Este autor afirma en las conclusiones de su estudio sobre el liderazgo educativo en el Reino Unido:

**1.** Los directivos líderes marcan diferencias. Facilitan la innovación y el trabajo del profesorado creando espacios de intercambio profesional.

**2.** No hay una sola manera de ejercer el liderazgo. Existen factores externos y personales que condicionan su estilo.

**3.** Los líderes que tienen éxito son personas positivas. Tienen altas expectativas sobre el personal que lideran.

**4.** Se centran en las personas. Se relacionan desde lo positivo y se comunican bien.

**5.** Poseen un claro sentido de propósito. Poseen objetivos claros, así como un sentido de la misión y visión y capacidad para comunicarlo.

**6.** Están orientados hacia los resultados de éxito.

**7.** El liderazgo, más que una posición o un rol en la escuela, es un servicio que facilita el trabajo de los otros para que obtengan buenos resultados y crezcan profesionalmente.

Finalmente, Leithwood and Riehl (2004) y Fullan (2007) explican así el resultado de sus investigaciones en un informe concreto y casi esquemático, pero sorprendentemente coincidente con el de Geoff:

**1.** La presencia o ausencia del liderazgo en un centro educativo marca diferencias. No funciona igual un centro que posee un liderazgo claro que aquel otro que no lo posee.

**2.** En casi todos los líderes escolares se descubren tres actitudes:

**a)** Establecen el rumbo. Tienen objetivos: pocos, claros y comunicados.

**b)** Forman a su gente. Se centran en el crecimiento profesional de sus colaboradores.

**c)** Desarrollan la organización generando nuevas formas de trabajo.

**3.** Ejercen algún tipo de liderazgo que termina influyendo en resultados académicos positivos.

**4.** Los líderes tienen ideas y nuevas propuestas para responder a los retos y problemas de cada época, como la inmigración, implicación

de la familia, violencia escolar, etc.

## 6. *COMPORTAMIENTOS, ACTITUDES Y HABILIDADES QUE ADVIERTEN LA PRESENCIA DE UN ESTILO LÍDER*

En mi contacto con los centros educativos de la Comunidad de Madrid como asesor, formador y facilitador de la labor directiva he conocido muchos centros que funcionaban muy bien. Casi sin excepción, estos centros que con esfuerzo habían conseguido un cierto nivel de prestigio en su zona y ofrecían una imagen de calidad y buen hacer eran colegios dirigidos por equipos directivos con experiencia y que de alguna manera ejercían algún tipo de liderazgo compartido y aceptado por la comunidad escolar. Después de muchos años de reflexión sobre qué había detrás de un buen director o directora he llegado a la conclusión de que por lo general eran gente que trabajaba duro, daba ejemplo, tenía las cosas claras, se relacionaba bien, facilitaba las cosas y le gustaba su trabajo.

Por otro lado, la mayor parte de estos rasgos que caracterizan al director o directora que ha conseguido que su centro tenga lista de espera todos los años coinciden con las conclusiones de los estudios sobre los que se inspiran las herramientas de diagnóstico de liderazgo que manejamos frecuentemente y que nos indican si estamos o no en presencia de un líder.

A modo de esquema, para que sirva solamente de reflexión y sin ánimo ni de ser exhaustivo ni riguroso, sugiero algunos comportamientos, actitudes y habilidades habituales en este tipo de directivos.

Comportamiento de líder:

- Se relaciona bien con todo tipo de gente fijándose en lo positivo e interesándose por sus necesidades y planteamientos personales.
- Cuando alguien consigue llevar adelante un proyecto difícil u obtiene resultados de éxito no tiene inconveniente en reconocérselo privada y públicamente.
- Está pendiente, se interesa y actúa de forma proactiva cuando detecta que se deteriora el clima de relaciones en la organización.

- Dedica tiempo a buscar recursos para proporcionárselos a sus colaboradores con el fin de facilitarles el trabajo.
- Se preocupa de que las decisiones tomadas en el centro se lleven a cabo y hace un seguimiento respetuoso, pero firme de las mismas.
- Controla al personal conflictivo que impide o dificulta el trabajo del colectivo.
- Muestra preocupación y quiere sentirse siempre informado de los resultados académicos y educativos después de cada evaluación.
- Trabaja duro y de forma constante para conseguir los objetivos acordados en su proyecto de dirección.
- Se relaciona bien con todos los interlocutores externos y asume el compromiso de representar a la institución.
- Evalúa y hace seguimiento de la práctica docente con el objeto de facilitar información para mejorar el trabajo de sus colaboradores.
- Ha elaborado un proyecto de dirección que marca sus prioridades y actuaciones con visión de futuro que comparte con su equipo.
- Posee autoconciencia que implica el conocimiento realista tanto de las propias fortalezas como de las emociones tóxicas capaces de jugarle malas pasadas.

Actitudes propias de liderazgo:

- Es flexible y acepta fácilmente nuevos proyectos, ideas y sugerencias cuando observa que beneficia al bien común.
- Escucha y se interesa por la información que se le proporciona aunque no afecte a los objetivos prioritarios del momento.
- Posee un modelo o proyecto personal de educación que intenta compartir con sus colaboradores.
- Se da cuenta de que él solo no puede conseguir todos los objetivos y proyectos de su programa de dirección. Por ello prioriza y delega en sus colaboradores.
- Tiene siempre en cuenta los procedimientos administrativos como una forma eficaz de trabajar.

- Conoce y se identifica con los principios, valores y objetivos de la institución a la que representa.
- Posee sentido de empatía, compasión e interacción positiva con los demás.
- Supera fácilmente las críticas injustificadas que pueden llegar a minar su autoestima.
- Sabe decir no cuando le hacen propuestas o sugerencias que pueden poner en riesgo los objetivos de la institución, el buen nombre del colegio o el bienestar de los alumnos y del resto del personal.

Habilidades detectadas en directivos con estilo líder:

- Sabe trabajar en equipo respetando las diferencias como un valor que enriquece al grupo.
- Sabe tomar decisiones personales y en equipo y asumir el compromiso que implican.
- Es capaz de implicar a los demás, incluso a los que se automarginan, en un trabajo colectivo.
- Tiene habilidad para armonizar los intereses de su gente con los objetivos de la institución y las expectativas de sus clientes.
- Se comunica convincentemente con argumentos consistentes y respetuosos con las opiniones de los demás.
- Proporciona instrucciones claras para que sus colaboradores trabajen eficazmente.
- Tiene habilidad para hacer valoraciones y diagnosticar situaciones nuevas y problemas que afecten al trabajo de la escuela.

La mayor parte de las investigaciones disponibles al día de hoy sobre el liderazgo profesional, ante la disyuntiva clásica sobre si el liderazgo nace o se hace, se definen por la segunda alternativa con las siguientes matices: el liderazgo entendido como capacidad de influir en otras personas para que se impliquen voluntariamente en un proyecto de trabajo suele desarrollarse en personas que ya poseen unas

mínimas capacidades de interacción y relación humana. Por otro parte, estas capacidades no siempre se manifiestan en el trabajo si no se produce una situación favorable en la que el sujeto pueda demostrar que tiene una idea, proyecto o plan sugerente y atractivo para sus colegas, y finalmente, no solo es cuestión de relacionarse bien y tener una idea, es también necesario que el sujeto sea capaz de ofrecer resultados y solucionar problemas que faciliten el trabajo a sus seguidores.

La cuestión estriba no tanto en las capacidades específicas de la inteligencia emocional que habilitan a ciertos sujetos para liderar a otras personas sino en responder a las expectativas de los seguidores y en mantener la tensión del grupo hacia los objetivos que satisfacen esas expectativas.

Para conocer las habilidades y actitudes básicas del liderazgo en general existen en el mercado innumerables herramientas de autodiagnóstico que funcionan bien cuando se consideran solo como una mera excusa para la reflexión personal y la toma de conciencia de capacidades y carencias respecto al tema. Para mayor profundización, ver los cuestionarios y guías de autodiagnóstico de conductas de liderazgo en Álvarez,1998.

# La diversidad de estilos de liderazgo

## 1. *HISTORIA DE UNA DIRECTORA QUE EJERCÍA EL ROL LÍDER*

*En mi época de responsable de la formación de directivos en la Comunidad de Madrid visitaba con frecuencia los centros educativos con el fin de facilitar a los equipos directivos la implantación de diversos programas de carácter organizativo o curricular. Este contacto más o menos habitual con el profesorado me proporcionaba una visión bastante acertada del estilo y funcionamiento de la institución.*

*Hay aspectos que al observador interesado no le pasan desapercibidos a la hora de valorar la calidad y el estilo del centro, como el orden, la limpieza, la higiene en los servicios del alumnado, el nivel de ruido, las formas de estar y relacionarse el alumnado entre sí, el tipo de relación formal o informal del alumnado con el profesorado, el clima relajado o crispado que se percibe en el ambiente, la importancia que se da a la decoración, el respeto por los procedimientos, el orden o desorden de la sala de profesores y despachos, sin entrar en aspectos más cualitativos y difícilmente perceptibles a primera vista, como la identificación emocional del personal (alumnado y profesorado) con el colegio, el nivel de satisfacción e implicación del profesorado, el nivel de disrupción que se produce en las clases, la indisciplina difusa, el nivel de éxito o fracaso escolar, y un largo etcétera.*

*Todos estos factores y algunos más que no vienen al caso describen con bastante fidelidad si un centro funciona bien como espacio de aprendizaje y formación o sencillamente es un lugar donde uno no quisiera trabajar.*

*Durante los últimos años de mi vida profesional en activo he conocido muchos centros públicos magníficos con los que me hubiera gustado seguir manteniendo un contacto profesional porque uno se sentía feliz colaborando con el profesorado y la dirección. También he conocido centros desestructurados, cuya crispación hacía incómoda cualquier colaboración.*

*Sin ningún género de dudas lo que diferenciaba a unos centros de*

*otros era el estilo, personalidad y forma de hacer del equipo directivo. Cómo eran estos directivos, qué principios y valores intentaban inculcar, qué tipo de liderazgo desplegaban. El primer aspecto que hay que subrayar es que ninguno de los buenos directivos que conocí se parecía o participaba de perfiles estándar. Todos eran distintos.*

*En un IES con cerca de mil alumnos y ciento veinte profesores y personal de apoyo la directora era una buena administradora con perfil burócrata que delegaba, facilitaba el trabajo y dejaba hacer al jefe de estudios y al responsable de formación, que ejercían un verdadero liderazgo afiliativo. Ella se encargaba de la disciplina y la burocracia, y el resto del equipo directivo, de fomentar el trabajo en equipo, de desarrollar proyectos de innovación y de facilitar la formación del profesorado desde el propio centro. Los resultados académicos eran magníficos y el nivel de satisfacción familiar se manifestaba en la demanda y listas de espera, que duplicaban al resto de los centros públicos y privados del entorno.*

*En un CEIP de una zona rural del extrarradio de Madrid, la directora era una excelente ejecutiva, ordenada, respetuosa y amable, cuyo centro contaba, gracias a su gestión eficaz con las autoridades administrativas de la zona, con todos los recursos de carácter funcional, tecnológico y humano imaginables. Se había ganado el respeto del profesorado y de las familias por su magnífica gestión y por su capacidad de organización.*

*Finalmente, en el colegio privado de una cooperativa situada en la zona urbana de la periferia de Madrid, el director ejercía un liderazgo compartido de carácter integrador con su equipo. Era una buena persona, querido y respetado por el alumnado y el profesorado, con magníficas relaciones institucionales, con las familias y con las autoridades. Era exigente y amable con el profesorado y tenía una clara visión de futuro de su centro que plasmaba en un proyecto personal de dirección que se identificaba con el proyecto educativo y con el carácter propio de la institución. Como en el primero, la demanda superaba todas las expectativas.*

*Los directivos que acabo de presentar eran distintos. La primera era una burócrata que facilitaba el trabajo a los líderes de su equipo, la*

*segunda era buena ejecutiva con rasgos de liderazgo institucional, y el tercero era un líder integrador. Sin embargo, los tres eran respetados e influían directa o indirectamente en sus colaboradores porque estos consideraban que realizaban una buena gestión y creaban un bien clima que les beneficiaba. Dos de ellos ejercían un claro liderazgo y la otra facilitaba el liderazgo a miembros de su equipo directivo. A pesar de sus diferencias, ¿qué tienen en común?*

*A los tres les gusta la dirección. Tienen claro que ellos asumen el rol de directivos no por puro sentido altruista, sino para realizarse como profesionales en un trabajo que les seduce y para el que se sienten competentes. Los tres son personas con mente abierta, con mirada de gran angular y con visión de futuro. No son rígidos ni inseguros y por consiguiente no manifiestan actitudes autoritarias.*

*Los tres están muy preocupados por los resultados aunque a cada uno le motiva el logro por medios diferente. La primera piensa que respetando el procedimiento administrativo todo va bien, sin embargo hace la vista gorda cuando los miembros de su equipo rozan la legislación vigente para solucionar un conflicto o llevar a buen término un proyecto de innovación que entraña riesgos. La segunda, consiguiendo y gestionando con éxito los recursos disponibles e implicando al profesorado en la coordinación del proceso de aprendizaje. El tercero sabe que en los servicios el resultado pasa por la satisfacción tanto del trabajador como del cliente, por ello es especialmente sensible al clima, a las buenas relaciones entre los miembros de la comunidad como condición para obtener éxito con los alumnos y satisfacción de las familias.*

*Los tres tienen experiencia en dirigir grupos humanos y saben reconvertir el conflicto y controlar elementos tóxicos que envenenan la institución. Por cierto, los tres tienen sentido del humor y saben relativizar los problemas.*

*Es muy probable que el lector interesado se pregunte sobre cuántos directivos con capacidad de liderazgo he encontrado a lo largo de mi carrera como asesor facilitador. Los tres casos reales que he descrito pueden considerarse pertenecientes a la minoría casuística de "buenos directivos". Hay que decir, muy a nuestro pesar, que en España el*

*liderazgo educativo no abunda porque no tenemos cultura de dirección y mucho menos de liderazgo compartido. La selección de los directivos no se lleva a cabo con criterios profesionales de capacidad, mérito y competencia y tampoco se invierte, como en otros países, en su formación previa ni en su actualización.*

## 2. *RELACIÓN ENTRE EL MODELO ORGANIZATIVO DEL CENTRO Y LIDERAZGO*

Como acabamos de ver, ningún directivo desarrolla el mismo estilo de dirección. El gran hallazgo en la década de los ochenta debido a Hersey y Blanchard fue la definición del liderazgo en función de la situación, del contexto y de la relación peculiar que cada dirigente establece con sus colaboradores que al mismo tiempo influyen en el proceso de toma de decisiones y en su forma de dirigir la institución. A esta aportación de Hersey y Blanchard hay que añadir otros estudios llevados a cabo años después (Álvarez, 1993, entre otros) sobre la influencia del modelo organizativo y cultural definido por la institución o por las leyes del Estado responsables del sistema educativo.

El siguiente gráfico ilustra de forma muy esquemática la relación entre los factores anteriormente señalados, fácilmente controlables, y el estilo de dirección. Puede observarse que los tres primeros modelos -el burocrático, el administrativo y el contingente-, muy condicionados el primero y el segundo por la tradición y el procedimiento administrativo y el tercero por el contexto, condicionan estilos de dirección *laisser faire* (dejar hacer), transaccional y situacional. Sin embargo, los tres siguientes, que surgen en la literatura de investigación a partir de los años ochenta, apuntan a modelos directivos que ejercen algún tipo de liderazgo de carácter mixto, como el modelo instruccional propio de las escuelas eficaces, o un mestizo entre liderazgo *coaching* y dirección transaccional.

Finalmente aparecen dos perfiles que podemos situar en un claro estilo de liderazgo propio del movimiento de mejora de la escuela y desarrollo organizativo fácilmente identificables como perfil liderazgo afiliativo y liderazgo transformacional.

Esta nomenclatura excesivamente académica tiene su traducción en la vida real en directivos burócratas y líderes facilitadores, como

veremos a lo largo del capítulo.

**ESTUDIO SOBRE ORGANIZACIÓN Y LIDERAZGO**

| Modelo organizativo | Objetivos y misión | Estilo liderazgo |
|---|---|---|
| BUROCRÁTICO | El procedimiento | Dirección *Laisser Faire* |
| ADMINISTRATIVO | Intercambio y recompensa | Dirección Transaccional |
| CONTINGENTE | Importancia contexto | Dirección Situacional |
| ESCUELAS EFICACES | Éxito académico | Liderazgo Instructivo |
| MEJORA ESCUELA | Formación integral | Liderazgo Facilitador |
| DESARROLLO ORGANIZATIVO | Crecimiento profesional | Liderazgo Transformacional |

Por otra parte está demostrado que los perfiles tampoco son estables. Se mueven y sufren cambios significativos debidos a la propia personalidad del sujeto que desempeña el rol de liderazgo institucional en función de su evolución personal, de la adquisición de nuevos conocimientos y, en fin, en función de su propio desarrollo profesional. Por ejemplo, un directivo que ha comenzado siendo un inseguro director *laisser faire* de estilo burocrático puede evolucionar con el tiempo hacia un perfil transaccional porque ha ido consiguiendo seguridad en sí mismo, lo cual le ha facilitado un mejor conocimiento de su gente con la que ha llegado a compromisos sobre objetivos y resultados y ciertas compensaciones por el logro.

Veamos aquellos modelos que sistematizan los estilos de dirección y liderazgo por los que muchos responsables educativos hemos pasado a lo largo de los años y que aún hoy en día pueden servir de itinerario profesional.

## 3. *MODELOS BUROCRÁTICO Y ADMINISTRATIVO*

Estos modelos organizativos son las primeras manifestaciones conceptuales que intentaron poner orden en las organizaciones del trabajo excesivamente dependientes de los intereses y destrezas

naturales de los sujetos que las dirigían, sin planes previos de trabajo ni un mínimo respeto a protocolos, procedimientos ni normas. En el fondo, las investigaciones de Taylor, Fayol y Weber de los años treinta y las de Elton Mayo de los cincuenta sentaron las bases a nivel general de lo que iba a ser en el futuro la organización de la actividad industrial y administrativa. Los traigo a cuento por dos razones: primera, porque somos deudores de su imponente trabajo de investigación y porque todavía innumerables centros educativos de todo el mundo organizan su actividad y gestionan sus objetivos siguiendo el modelo burocrático de Weber y Elton Mayo (Owens, 1987).

Según estos autores, las organizaciones burocráticas se caracterizan por:

**1.** La distribución del trabajo basado en la especialización funcional. Cada trabajador, en nuestro caso cada profesor de Secundaria, debe impartir la disciplina de su especialidad o aquella cuya idoneidad haya adquirido a través de la experiencia reconocida por la autoridad académica. El mismo criterio se aplica al profesorado de Infantil y Primaria. Además del tutor de perfil generalista, las áreas del aprendizaje consideradas específicas, como Educación Física, Idioma extranjero, Religión, deben impartirlas personas con la titulación reglamentaria. La única excepción es la dirección del centro, que puede ser desempeñada por cualquier profesional adscrito al centro de referencia sin perfil previo ni formación específica.

**2.** Autoridad jerárquica bien definida en la normativa vigente que puede manifestarse desde el puro perfil autoritario, como un capataz que controla los procesos de producción o un directivo paternalista que consigue las cosas de sus subordinados mediante compromisos personales.

**3.** Reglamentos internos que abarcan derechos y deberes tanto de los funcionarios y trabajadores de carácter laboral como de los clientes o usuarios del servicio. Estos reglamentos definen de forma minuciosa y exhaustiva tanto la normativa de funcionamiento como las estructuras organizativas y los procedimientos sancionadores a

aplicar cuando se incumple la norma.

**4.** Definición del currículo o programas de estudio desde la Administración que deben asumir de forma prescriptiva los agentes responsables de los procesos de enseñanza-aprendizaje, así como los criterios de evaluación y procedimientos de control.

**5.** Selección y promoción del personal basados solo en la competencia técnica mediante concursos públicos inspirados en principios de igualdad, publicidad y mérito.

**6.** Imparcialidad en las relaciones interpersonales que conducen a la cultura del igualitarismo ante el logro y resultados.

Todos estos principios que definen el funcionamiento de las organizaciones burocráticas de Weber constituyen el sustrato cultural de los centros educativos españoles aún hoy en día, suavizados por la presencia más o menos consciente de los principios inspirados en el modelo de Relaciones Humanas de Elton Mayo que ya en los años cincuenta preconizaba que el factor humano también influye en la eficacia de la producción, que la implicación del trabajador en los procesos de producción beneficia tanto a éste como a la empresa y que las relaciones humanas son fundamentales igual que la supervisión democrática para que el trabajador se sienta integrado como miembro necesario de la organización (modelo empresa-familia japonés).

Como suele suceder en el ámbito de la investigación sociológica, los "descubrimientos" y planteamientos teóricos de Elton Mayo fueron muy por delante de la práctica que se desarrollaba en la sociedad y en sus instituciones. Incluso hoy en día son principios bastante ignorados por la mayor parte de las pequeñas empresas de carácter familiar o similares.

**¿Cómo podríamos definir al directivo producto de una organización específicamente burocrática?**

En principio es la pura negación del modelo "liderazgo compartido" sensible a la implicación de sus colaboradores en un proyecto de futuro. El director burócrata estilo *laisser faire* se caracteriza por el "respeto-indiferencia" tanto a la actividad de los profesionales como a la legislación vigente y su fría y desinteresada aplicación.

Los comportamientos más frecuentes que manifiesta su estilo de dirección son los siguientes:

- Evita el compromiso personal en temas problemáticos que puedan desequilibrar el orden establecido.
- No pone interés en la consecución de los objetivos complejos que no vengan fijados de forma prescriptiva por la institución o la Administración.
- Evita tomar decisiones que le comprometan, a no ser que estén avaladas por la legislación vigente.
- Evita tomar posición en los enfrentamientos personales que puedan producirse entre los miembros de la organización.
- Respeta la forma de trabajar de sus subordinados, a los que considera funcionarios que en su momento han garantizado su calidad profesional en el concurso-oposición.
- Le interesa fundamentalmente que el personal respete los procedimientos administrativos que considera mucho más importantes que los resultados académicos o logros educativos de sus subordinados.
- Habla continuamente del enorme trabajo que le exige la dirección del centro, está agobiado por la presión burocrática de "los papeles".

Una variante de este modelo burocrático que ha supuesto un avance respetable en la evolución de la dirección escolar es la del director de perfil transaccional propia también del modelo de organización administrativa en su versión más actual.
Este estilo de dirección se caracteriza por la cultura del intercambio de recompensas y reconocimientos por resultados en el desempeño extraordinario e incluso habitual de los trabajadores, que siguen asumiendo el papel de subordinados en la relación jerárquica que se estable con su "jefe", director en el caso educativo.
El comportamiento que define este estilo de dirección es el siguiente:

- Ofrece sugerencias y proporciona datos e información.
- Controla el proceso y hace seguimiento de resultados.

- Vigila que se cumplan los términos del acuerdo pactado.
- Discute los objetivos, nombra responsables y facilita recursos.
- Presta apoyo a cambio del esfuerzo requerido.
- Manifiesta reconocimiento cuando se obtienen objetivos previstos.
- Reprende y margina a quienes no obtienen los resultados.
- Premia e incentiva económica y políticamente a quienes consiguen resultados de éxito.

## 4. *MODELO CONTINGENTE. EL ESTILO DE LIDERAZGO SITUACIONAL*

Blanchard y Hersey (1986), los creadores del modelo situacional, no creen que los perfiles clásicos de dirección normalmente unidos a individuos y personalidades tales como el estilo de dirección democrático, humanista, ejecutivo, autocrático, *laissez faire* o carismático fuesen eficaces hoy en día. Lo que exigen actualmente las organizaciones son directivos que ejerzan un liderazgo compartido, capaz de responder a situaciones nuevas y complejas que desafían diariamente la vida de los centros.

Los autores que han elaborado este modelo definen el estilo de liderazgo en función de la situación real en la que se mueven los distintos subgrupos que conforman el colectivo profesional del centro. Cada situación exige del equipo directivo capacidades y habilidades de gestión y liderazgo diferentes. A diferentes subgrupos, diferentes estilos de liderazgo.

La "situación" se define en función de los siguientes factores controlables:

- El clima organizacional, las relaciones personales dentro del grupo.
- La motivación e intereses predominantes que mueven a los miembros hacia el logro.
- Los incentivos que estimulan al grupo para superar las dificultades y afrontar los cambios.
- La antigüedad de la plantilla y la consolidación de los clientes como tales o como meros usuarios.

- El posicionamiento de los miembros del grupo ante el poder, el control de resultados, etc.
- Los diferentes ritmos de trabajo en función de la política de implicación.

Blanchard y Hersey describen los subgrupos que componen el colectivo combinando los indicadores SABEN Y QUIEREN:

| SABER SIGNIFICA: | QUERER SIGNIFICA |
|---|---|
| • Conocimiento de los objetivos de la institución<br>• Conocimiento de la cultura (creencias, valores y principios)<br>• Conocimiento de la organización informal<br>• Conocimiento de las dinámicas de poder e influencia<br>• Conocimiento de las prácticas profesionales<br>• Habilidad para resolver problemas imprevistos | • Identificación con objetivos, valores y cultura<br>• Disponibilidad para implicarse en imprevistos<br>• Colaboración en proyectos de cambio con visión de futuro<br>• Aceptación del liderazgo institucional<br>• Motivación por el logro y resultados de éxito<br>• Fidelidad y actitud positiva hacia la institución<br>• Seriedad a la hora de cumplir horarios y plazos |

De la correlación entre los indicadores 'saben' y 'quieren' surgen estas cuatro situaciones:

| **SITUACIÓN 3**<br>**NO SABEN Y QUIEREN** | **SITUACIÓN 2**<br>**SABEN Y QUIEREN** |
|---|---|
| *Los individuos que conforman este subgrupo suelen ser nuevos, no conocen la cultura de la institución ni suelen tener experiencia profesional, pero manifiestan intención y buena voluntad para integrarse.* | *Este subgrupo suele formar una minoría cualificada. Conoce bien los objetivos de la institución y se identifica con ellos. Manifiesta disponibilidad y destreza para el trabajo bien hecho y se entrega con generosidad al mismo.* |
| **SITUACIÓN 4**<br>**NO SABEN-NO QUIEREN** | **SITUACIÓN 1**<br>**SABEN-NO QUIEREN** |
| *A este subgrupo, que puede estar conformado por individuos ya antiguos en la institución, no le interesa conocer la cultura; tampoco está dispuesto a integrarse. Cumple lo mínimo para ganarse el salario y siempre que puede se inhibe.* | *El subgrupo conoce los objetivos de la institución y domina con destreza las herramientas y estrategias para conseguirlos, pero no quiere integrase en la organización, porque está marcado por experiencias pasadas muy negativas.* |

Rotger Amengual (1982: p. 53) comenta mucho antes de que aparecieran las investigaciones de Hersey y Blanchard: *"Tal vez la limitación más importante sea el hecho de que no existe un solo tipo de líder, sino que éste varía según el subgrupo de que se trate: sus motivaciones, sus intereses, sus objetivos, su tiempo, su preparación*

*profesional. El líder actúa siempre en relación con sus seguidores y, por tanto, lo que hay que investigar no son solo las hipotéticas cualidades generales del líder sino las interacciones de éste con los miembros del grupo".*

El siguiente esquema nos facilitará una mejor comprensión del modelo de dirección y liderazgo situacional de Blanchard y Hersey.

| MIEMBROS DEL GRUPO | SABEN NO QUIEREN | SABEN QUIEREN | NO SABEN QUIEREN | NO SABEN NO QUIEREN |
|---|---|---|---|---|
| ESTILO DE DIRECCIÓN<br><br>TAREA | Estilo EJECUTIVO AUTORITARIO<br><br>Tarea: Dar órdenes. Exigir tareas. | Estilo INTEGRADOR DEMOCRÁTICO<br><br>Tarea: Delegar y potenciar zonas de autonomía. | Estilo PARTICIPATIVO *COACHING*<br><br>Tarea: Facilitar información e integrar. | Estilo *LAISSER FAIRE* BUROCRÁTICO<br><br>Tarea: Dar instrucciones de cumplimiento mediante normas. |
| TIPO DE MOTIVACIÓN | Potenciar la integración en el grupo. | Facilitar todo tipo de recursos. Reconocimiento. | Fomentar la autoestima y la valoración personal. | Incentivos económicos por cumplimiento de objetivos. |

Se supone que ningún directivo con capacidad de liderazgo posee la capacidad camaleónica de ostentar cuatro estilos de liderazgo tan diferentes como los que aparecen en el cuadro. Los autores apuntan a un modelo de liderazgo compartido que se desarrollará más tarde en la década de los noventa como liderazgo de equipo en que se integren profesionales que complementen sus carencias con las capacidades y habilidades que poseen los otros miembros que conforman el equipo.

## 5. *EL LIDERAZGO COMPARTIDO DE ADIZES*

La aportación más sugerente de la investigación de Hersey y Blanchard de los años ochenta fue la idea de que las organizaciones se han ido convirtiendo en estructuras cada vez más complejas y difíciles de gestionar por un solo individuo. Las organizaciones están compuestas por personas con capacidades, percepciones, intereses y objetivos distintos que no siempre coinciden con el plan estratégico de la organización. Se necesitan equipos directivos que aglutinen conocimientos, habilidades y aptitudes distintas y complementarias,

capaces de responder a los retos de la organización. De alguna manera, Blanchard y Hersey sientan las bases del equipo directivo que otros llaman liderazgo compartido.

Ichak Adizes (1994) responde al reto del liderazgo compartido presentando un modelo organizativo tan sugerente que vincula los distintos ámbitos de la organización a las capacidades y habilidades que deben desarrollar los responsables para gestionar en clave de éxito la empresa. Puesto que no es fácil encontrar un solo individuo con todas las capacidades necesarias para gestionar en clave de excelencia y eficacia todos los espacios de una organización, dibujemos un equipo capaz de responder a los retos de los diferentes ámbitos con capacidades propias que cubran las carencias del resto de los individuos que constituyen el grupo responsable.

**Espacios o ámbitos de gestión organizativa de un centro escolar según Adizes:**

Este autor distribuye toda la actividad organizativa que se desarrolla en una empresa o centro de trabajo en los siguientes espacios o ámbitos organizativos: ámbito ejecutivo, administrativo, innovador e integrador. Para la investigación sobre capacidades y tareas del equipo directivo, nuestro equipo de trabajo identificó un quinto espacio, hoy día muy necesario, que hace referencia a las relaciones institucionales. Como ya hemos dicho, no existe una única persona con todas las capacidades necesarias para hacer funcionar los cinco espacios o ámbitos de la organización. Por eso hoy día se piensa en el liderazgo compartido integrado por personas con capacidades y habilidades distintas y complementarias que, trabajando en equipo, puedan responder a todos los retos y tareas que exige una organización compleja.

Veamos cuál es el contenido de cada espacio organizativo y el perfil más apropiado para gestionarlo en función de las capacidades y habilidades del responsable:

**a) Espacio ejecutivo**

En el mundo de la enseñanza este espacio hace referencia a los responsables y demás personas implicadas en la gestión y ejecución del programa de estudios, así como de los recursos y apoyos que éste

necesita para llevarse a cabo con éxito. Desde el punto de vista práctico este ámbito se concreta en las reuniones para tomar decisiones y hacer seguimiento de las mismas, en la realización de actividades propias para conseguir los resultados esperados y en su evaluación, en la búsqueda o asignación de recursos y en la gestión de los mismos. Todo este conjunto de actividades no se hacen de forma ciega, obedecen a una planificación previa y buscan unos resultados que pueden medirse y justificarse social e individualmente. Esto es **gestionar** y este es el espacio ejecutivo.

*El perfil que exige este campo de dirección es el de gestor*, ***ejecutivo****, líder orientado a la acción, a los resultados y a la eficacia como fin de toda su actividad.*

**b) Espacio administrativo**

Administrar significa gestionar tanto los presupuestos como la documentación académica actuando en el marco de la legislación que prescribe unas prácticas y unos procedimientos específicos. En el mundo de la educación, administrar hace referencia a la aplicación del **procedimiento académico-burocrático** mediante el cual toda actividad del centro queda registrada en presupuestos, proyectos institucionales, órdenes del día, actas, expedientes, informes de evaluación, registros de asistencia y puntualidad, libros de escolaridad, titulaciones académicas etc.

*El perfil que se ajusta a este tipo de tareas se define por su vocación e interés por el orden y la creación de estructuras a través de las cuales pueda desarrollarse y controlarse toda la actividad previamente programada. También le preocupan los procesos ajustados a las normas y prescripciones administrativas. Manifiesta verdadera capacidad para leer, interpretar y aplicar la legislación a toda situación irregular. Considera la burocracia como un valor que preserva a la colectividad y al individuo de las interpretaciones subjetivas e intereses ocultos.*

**c) Espacio de la innovación**

En el mundo de la enseñanza innovar supone adecuar el programa de estudios, la metodología y las estrategias de enseñanza-aprendizaje a la dinámica de cambio que exige la sociedad en la que se sitúa el

centro. Innovar en educación es responder a las necesidades de una sociedad en permanente cambio cultural, científico, tecnológico, ideológico etc., que exige a la escuela una preparación de los ciudadanos del futuro para que puedan incorporarse a la sociedad con éxito.

*El perfil que se desprende de estas funciones, tan necesarias en un centro educativo, nos recuerda a la persona inquieta, que va más allá de la mera aplicación burocrática de las prescripciones y mínimos curriculares del Ministerio. En general este perfil responde al espíritu emprendedor que asume el riesgo que todo cambio conlleva, que no ofrece resistencia a las situaciones nuevas porque las considera siempre un fermento de vida y progreso. El carácter innovador es flexible, libre y abierto y asume en el diagrama organizativo el papel del* ***emprendedor****.*

**e) Espacio de la integración**

En educación el tema de la integración de los individuos alrededor de un proyecto común es aún más importante, puesto que la relación humana y la interacción se convierten en el instrumento fundamental de trabajo del profesor. Integrar supone hacer que todos los miembros de un equipo docente se identifiquen con proyectos educativos que son los que dan coherencia a todo el proceso de enseñanza-aprendizaje. Integrar es crear estilos de participación y de trabajo en equipo en los que el proceso de toma de decisiones se lleva a cabo mediante el acuerdo y el consenso.

*El talante de las personas responsables de la integración del equipo para el trabajo suele ser democrático, colaborativo y muy respetuoso con la diversidad. Su perfil* ***integrador****le lleva a valorar la comunicación, las relaciones humanas y el bienestar de los miembros del grupo sobre la eficacia y la consecución a toda costa de los objetivos fijados por la institución.*

**f) Espacio de las relaciones institucionales**

Para la consecución de los objetivos que se propone el centro, el equipo directivo se relaciona con numerosos interlocutores de los que de una forma u otra dependen sus recursos, ya sean económicos, administrativos o funcionales. Un centro educativo hoy en día no

puede funcionar de forma aislada, necesariamente tiene que generar una red de relaciones de cuya buena gestión depende a veces su supervivencia.

El equipo directivo dedica muchísimo tiempo a relacionarse, ya sea visitando o recibiendo visitas. De su capacidad de comunicación convincente y de su conocimiento de los vericuetos administrativos se beneficiará, sin duda, el centro.

*El perfil propio de este espacio hace referencia al líder con capacidad de crear redes de contacto múltiples, destrezas para gestionar la información obteniendo y ofreciendo datos, proyectos y haciendo propuestas interesantes para la organización, adquiriendo experiencia para detectar tendencias que definan perspectivas de futuro y consiguiendo experiencia para descubrir y diversificar las fuentes de financiación y obtención de nuevos recursos.*

El siguiente gráfico presenta las capacidades que hemos identificado en la investigación sobre las competencias necesarias para un liderazgo compartido de calidad (Álvarez, 1999) a partir de los cinco ámbitos de gestión:

Tanto Blanchard como Adizes apuntan en sus investigaciones a un modelo de dirección claramente colaborativo y participativo capaz de responder a la heterogeneidad y complejidad de las organizaciones empresariales modernas. Paralelamente, en el ámbito de la educación también se investiga cómo puede ser la organización de un centro eficaz y qué tipo de directivo sería el idóneo para hacerla funcionar con criterios de eficacia pensando en resultados. Así se va configurando el modelo de **Escuelas Eficaces** cuyos resultados comienzan a dar fruto a finales de los años ochenta.

## 6. *EL MOVIMIENTO DE ESCUELAS EFICACES Y MEJORA DE LA ESCUELA*

El movimiento de Escuelas Eficaces (Effective School Researche, 1975-1990) orienta toda su actividad organizativa hacia el alumnado con el fin de obtener los mejores resultados académicos. Desde esta perspectiva organizan el funcionamiento del centro y el trabajo de los profesores teniendo en cuenta los siguientes criterios producto de una exhaustiva y minuciosa investigación a lo largo de 15 años.

* Autonomía organizativa y dependencia de la gestión local (capacidad para planificar el currículo con cierta autonomía en función de las necesidades del contexto).

* Fuerte liderazgo instructivo orientado al desarrollo de los procesos clave de enseñanza-aprendizaje.

* Estabilidad de los equipos docentes que condiciona el trabajo cooperativo. Estos centros no solo intentan fidelizar a los buenos clientes como alumnos brillantes sino a los profesores más competentes.

* Organización y articulación curricular con relación a los procesos.

* Control sistemático del progreso y logro de los alumnos en el ámbito académico en una primera fase y posteriormente en el ámbito educativo.

* Altas expectativas sobre el rendimiento y reconocimiento del éxito académico de los alumnos y de los profesores.

* Apoyo y cooperación de la familia con la escuela centrada sobre todo en la relación personal de la familia y el profesor.

* Sentido de la convivencia constructiva que preconiza un clima escolar ordenado y un ambiente de trabajo eficaz.

* Intercambio profesional entre docentes como clave para el desarrollo profesional.

* Desarrollo profesional del personal docente. Formación permanente en función de las necesidades de los alumnos.

Paralelamente surge un movimiento centrado en la mejora global de la escuela que, como el movimiento de Escuelas Eficaces, orienta toda su actividad organizativa hacia el alumnado, pero en este caso no solo con el fin de obtener resultados académicos de éxito, sino conseguir una educación integral que contemple tanto el ámbito cognitivo como el afectivo, emocional y social del alumno. A lo largo de esta década se produce una dinámica de encuentro primero a nivel conceptual y después a nivel práctico que conducirá a la fusión de los dos movimientos en 1996 en uno que llamaremos "Escuelas eficaces, claves para mejorar la enseñanza", título del manifiesto con el que se presentan en el panorama de la organización escolar (Reynolds y otros, 2001).

Creemers, uno de los protagonistas principales de la fusión de los dos movimientos, presenta como resultado de las investigaciones realizadas en Holanda un modelo que llamaremos el Modelo Comprensivo de Eficacia Educativa (Creemers, 1997), que centra toda su atención en los resultados del alumno entendidos como educación integral de la persona. Este autor plantea que para que se produzcan verdaderos resultados en la educación integral del alumno es necesaria la intervención de los cuatro factores agentes del aprendizaje, es decir, el mismo alumno, el profesor y el aula, el centro como espacio organizativo capaz de crear clima de trabajo y aprendizaje y el contexto cuyos agentes fundamentales son la familia y las instituciones. La siguiente figura representa de forma gráfica, como la rueda del aprendizaje, el modelo de Creemers:

El modelo de Creemers es muy exhaustivo a la hora de fijar los indicadores de la organización del aprendizaje en cada uno de los cuatro niveles, distinguiendo los indicadores de alto nivel de fiabilidad de aquellos que solamente presentan un nivel moderado. Para más seguridad nos hemos centrado en aquellos indicadores que además de presentar un alto nivel de fiabilidad forman parte, de alguna manera, de nuestra cultura educativa:

* Nivel de resultados en el alumno. Para que el centro obtenga los resultados esperados en el aprendizaje se deben tener en cuenta los siguientes factores referidos al alumnado:

**1.** Antecedentes: conocimiento del nivel inicial, conocimiento por

parte del centro de la procedencia sociocultural y económica del alumno y tipo familiar de procedencia.

**2.** Motivación: nivel de implicación del alumno en el proceso de aprendizaje, presencia y apoyo familiar en la realización de deberes, motivación por el logro y existencia de incentivación interna y externa.

**3.** Aptitudes: conocimiento de las capacidades e intereses de cada alumno, así como de su actitud ante el aprendizaje.

**4.** Tiempo: condiciones y tiempo que el alumno dedica al aprendizaje en el aula y en casa.

**5.** Destrezas adquiridas respecto a los aprendizajes de tipo instrumental, fundamentalmente lectura comprensiva, expresión oral y cálculo.

* Nivel de resultados en el aula. Este nivel, profundamente conectado con el nivel del alumno, hace referencia a tres factores claves: el currículo y su organización, el profesor y las oportunidades de aprendizaje.

**1.** En cuanto al currículo o contenido del aprendizaje: deben tenerse en cuenta los organizadores previos y los pilares sobre los que se asienta el proceso de cada unidad de aprendizaje, la claridad de los objetivos y el material de apoyo, así como la evaluación entendida como un organizador más del proceso de aprendizaje.

**2.** El comportamiento del profesor: se considera un elemento fundamental como facilitador y provocador del aprendizaje. Se tendrán en cuenta los siguientes aspectos: clima ordenado y tranquilo, organización de la enseñanza en tres niveles (información convincente y clara, enfoque funcional del aprendizaje haciendo hincapié en las destrezas básicas, y metodología orientada al desarrollo de destrezas, habilidades y actitudes) y criterios claros de evaluación en función de los procesos.

**3.** Oportunidades de aprendizaje: agrupación según capacidades, empleo de material curricular diferenciado, preparación y control del trabajo en casa, uso de la evaluación, *feedback* y enseñanza

correctiva.

* Nivel del centro. Implica vincular la organización, los recursos funcionales y las personas al proceso de enseñanza-aprendizaje. Se concreta en los siguientes aspectos:

**1.** Calidad: normas consensuadas sobre el funcionamiento del aula, materiales curriculares y criterios de evaluación. Decisiones sobre agrupamientos, comportamiento del profesor y coordinación de este con relación a las programaciones y procesos claves de aprendizaje. Evaluación de la práctica docente. Seguimiento de los acuerdos tomados. Corrección y desarrollo profesional mediante itinerarios formativos del centro. Gestión de quejas y reclamaciones. Elaboración e implicación en documentos institucionales como Proyectos de Mejora, Carta de Servicios, Agendas del Profesor y Tutor, Proyecto de Dirección, Proyecto Económico, etc.

**2.** El tiempo desde la perspectiva del centro: gestión del horario escolar en función de los alumnos, control del absentismo del alumnado y del profesorado. Planificación, seguimiento y control del tiempo personal con el fin de crear hábitos de estudio en el alumnado.

**3.** Creación de conclusiones y oportunidades de aprendizaje: consenso sobre misión, visión, valores y procesos clave. Acuerdos sobre alineación y despliegue del currículo. Acuerdos sobre promoción y transición entre ciclos y niveles.

* Nivel del contexto. Como en el caso anterior, respetamos los tres epígrafes del modelo:

**1.** Respecto a calidad: resultados en las pruebas de evaluación externas. Implicación del centro en las redes externas de formación del profesorado. Relación con las familias. Gestión del presupuesto y acceso a las fuentes externas de financiación.

**2.** Respecto al tiempo: adaptación al contexto interno de las pautas nacionales sobre horarios y agendas escolares. Supervisión y control de horarios.

**3.** Oportunidad de aprendizaje: desarrollo y adaptación del currículo nacional a las especificidades de cada centro en el contexto de la autonomía (Proyecto de centro). Plan de trabajo escolar.

Como resultado de estos modelos organizativos centrados en el contexto como factor controlable y en el alumnado y familia como factores imprescindibles, se ha definido un conjunto de perfiles de liderazgo que, con estilos diferentes, pueden desarrollar el rol básico de facilitadores del trabajo del profesorado para la educación y el aprendizaje de los alumnos. Veamos sucintamente los dos más importantes.

## *7. EL LIDERAZGO INSTRUCTIVO O EDUCACIONAL*

Resulta, cuando menos irónico, que durante años de búsqueda de las características de la enseñanza eficaz los investigadores pasaran por alto el factor que después se descubrió como más importante del éxito de la escuela: la energía que es capaz de proporcionar al funcionamiento de la escuela el liderazgo instructivo de ciertos directores. A continuación vamos a presentar el perfil del director o directora que asume el liderazgo educativo o instructivo, así como las tareas y competencias que mejor lo definen.

Las investigaciones más recientes de Mortimore (1991), Creemers (1994), Reynolds, CERI, OCDE (2000), Fullan, (2002) y Leithwood y Riehl (2004), han subrayado la necesidad incuestionable de un perfil de carácter instructivo para conseguir centros de calidad. A pesar de la evidencia del descubrimiento, muy pocas instituciones se han tomado en serio los resultados de la investigación y, aún hoy día, son escasos los programas de formación inicial y permanente de directivos que den la importancia debida a este perfil.

**Cómo definiríamos un liderazgo instruccional o educativo:**

En cierta ocasión se le preguntó a una directora inglesa de Secundaria, antes de la reforma Thatcher de los ochenta, en qué le gustaba emplear más su tiempo como directora. Ella, sin dudarlo un instante, respondió: *"...a estar con los alumnos. Me lo paso maravillosamente bien hablando con ellos sobre cualquier cosa, sobre las asignaturas que más les gustan, sobre el colegio, sobre sus amigos, sobre lo que hacen el fin de semana. A veces, incluso me confían secretos que no deben*

*conocer ni sus padres ni sus profesores".*
A los que escuchábamos, tal confesión nos sorprendió, viniendo sobre todo de una directora inglesa, pero entendimos perfectamente lo que era una directora con vocación educativa. El director educativo es aquella persona que verdaderamente ama a los alumnos por encima de otras instancias que tientan a todo director. Sin amor a los alumnos, no hay perfil de liderazgo educacional.
Greenfield (1987) define en muy pocas palabras este tipo de liderazgo como *aquella persona que posee capacidad de convencimiento para conseguir que los profesores se entusiasmen con su trabajo de profesores.* Como consecuencia, dedica la mayor parte del tiempo disponible a crear un ambiente de trabajo satisfactorio entre los profesores facilitándoles todos los recursos posibles a su alcance para que realicen bien su trabajo con los alumnos. También dedica la mayor parte del tiempo posible a crear un clima ordenado y unas condiciones educativas aceptables para que se desenvuelva sin crispación el proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos.
Las cinco dimensiones que mejor definen este tipo de liderazgo son:

**a)** Dimensión del proyecto de dirección que define y comunica la visión que tiene de la enseñanza orientada hacia el aprendizaje. Esto exige, sin duda, poseer ideas, tener planteamientos, ser capaz de soñar un tipo de centro escolar comprometido con valores educativos.

**b)** Dimensión de la instrucción que comprende el tiempo que debe dedicar a la coordinación, articulación del currículo como elemento esencial de su trabajo como directivo.

**c)** Dimensión de la formación para asesorar, orientar y apoyar al profesorado desde el punto de vista del desarrollo de los programas educativos, tanto curriculares como de orientación, así como las actividades complementarias vinculadas al aprendizaje.

**d)** Dimensión de la interacción y las relaciones humanas. Muy importante para promover un clima positivo y ordenado de aprendizaje. Esto exige también ejercer con valentía y sin pudor la autoridad institucional que le es propia.

**e)** Dimensión de la evaluación. Es el espacio propio del seguimiento y la supervisión de todos los procesos educativos del centro facilitando al profesor un *feedback* enriquecedor mediante la observación clínica de su actividad educativa.

**Conocimientos, habilidades y gestiones que configuran las competencias del liderazgo instruccional:**

**a) Sobre el alumnado**

- La dirección dispone de información sobre aquellos aspectos del alumnado que hacen referencia a procesos clave, tanto educativos como cognitivos.
- Igualmente posee información actualizada sobre resultados y logros del proceso de aprendizaje y de las distintas fases de la evaluación, tanto diagnóstica como curricular interna, sobre todo en lo que respecta a las áreas instrumentales de lectoescritura y cálculo.
- La dirección está al día de los conflictos que afectan a los procesos clave y del alumnado o familias que los provocan.
- La dirección cuenta con información fiable y disponible sobre las condiciones de trabajo de los alumnos en casa, del tiempo dedicado al estudio así como del apoyo familiar que reciben para la realización de los deberes.

**b) Sobre el profesorado**

- Conocimiento a nivel de experto de las dinámicas que definen los procesos de enseñanza-aprendizaje referidos al profesorado.
- Información actualizada y consistente sobre el perfil, características de desempeño del profesor competente en función de los distintos niveles de enseñanza del centro.
- Conocimiento del itinerario profesional docente del profesorado en general.
- Habilidades para crear y facilitar espacios de intercambio profesional entre docentes y crear cultura de trabajo en equipo.

● Capacidades para implicar al profesorado en proyectos de mejora e innovación.

● Capacidad para relacionarse con todo el profesorado y proporcionar *feedback* sobre su actuación educativa y docente en el aula.

● La dirección cuenta con un programa de acogida de los profesores nuevos y sustitutos que gestiona personalmente.

● La dirección se implica personalmente en la gestión del plan de convivencia y apoya al profesorado cuando surgen conflictos en el aula.

**c) Sobre la organización y funcionamiento del centro**

● La dirección ejerce un liderazgo compartido con su equipo y gestiona el centro a través de un programa propio de dirección que facilita la gestión de los proyectos institucionales del centro.

● Se tienen en cuenta de forma prioritaria los criterios de carácter didáctico y coordinación pedagógica a la hora de elaborar los horarios.

● Se realiza el seguimiento y control del absentismo y puntualidad de alumnos y profesores de forma eficaz y se toman medidas eficaces.

● Cuando surge un conflicto la dirección se implica ejerciendo la autoridad que le confiere el ejercicio del liderazgo institucional.

● Se ejerce un liderazgo claro y compartido que facilita la implicación del personal en un proyecto de futuro orientado hacia el alumnado y familias.

● La dirección conoce realmente los puntos fuertes y las áreas que exigen una política de mejora en el centro a medio plazo.

● Existe un plan de gestión de quejas y sugerencias que facilita la participación de todo el personal interesado en el servicio educativo.

● Se está llevando a cabo en el centro un plan de gestión para organizar, hacer seguimiento, evaluar e informar a las familias sobre el trabajo personal de los alumnos realizado en el centro y en casa.

- La dirección potencia, incentiva, asesora y apoya a los tutores a partir del plan de acción tutorial elaborado de forma colaborativa.
- La dirección dispone de espacios y tiempos que facilitan la coordinación y el intercambio profesional de los docentes.

**d) Sobre las familias y el sistema educativo**

- La dirección posee un plan de evaluación de la práctica docente y de los resultados mediante consulta a las familias y a los interlocutores externos.
- La dirección mantiene buenas relaciones institucionales con sus interlocutores de la Administración y proveedores.
- Existe un plan de acción que implica a las familias en los procesos educativos y de aprendizaje de sus hijos.
- Se aplican recursos funcionales de tiempo y económicos para potenciar la relación con las familias y con los antiguos alumnos.
- Existe una Carta de Servicios elaborada de forma colaborativa que informa de los compromisos del centro y de los servicios que ofrece.

## 8. *EL LIDERAZGO TRANSFORMACIONAL DE BASS*

El modelo de directivo transformacional es considerado por muchos autores como el modelo del liderazgo del futuro que asumirá con otras características muy distintas a lo que estamos acostumbrados a ver la transformación de las organizaciones. Será el líder de las organizaciones que aprenden, que cambian y que se adaptan permanentemente, haciendo frente a los retos de las nuevas tecnologías y a las necesidades y expectativas de los clientes y receptores activos del servicio, mediante la mejora continua de sus procesos.

El estudio e investigación de este tipo de liderazgo va unido consecuentemente a las investigaciones sobre calidad y mejora continua aplicadas a la educación y a los servicios en general. Autores como Beare y Caldwell (1992), Bass y Avolio, (1994), Bolman y Deal (1994), Hesselbein y Goldsmith (1996), Heifetz (1997), y en España Pascual y Villa (1993), Villa y Auzmendi (1996), Álvarez (1996) y

Gorrochotegui (1997), presentan este paradigma de liderazgo aplicado a la escuela con argumentos que merece la pena tener en cuenta.
Bernard Bass (2000) define el liderazgo transformacional como el comportamiento de ciertos directivos que tienden a convertir a sus profesores en líderes de la actividad educativa que llevan a cabo. Esto lo consiguen motivándolos a través del logro, es decir, facilitándoles recursos para que consigan más de lo que esperaban conseguir por ellos mismos; despertándoles su conciencia acerca de la importancia que tienen los resultados obtenidos con su trabajo; haciéndoles identificar o subordinar sus propios intereses a los objetivos de la institución y, finalmente, manifestando que tienen expectativas altas de su trabajo, lo cual eleva el nivel de confianza en ellos mismos.
Las bases sobre las que este autor construye el modelo de liderazgo transformacional, que es un magnífico complemento del liderazgo instruccional presentado anteriormente, son las siguientes.

*****_Carisma_. El líder transformacional posee un prestigio ganado por su buen hacer que le confiere respeto y autoridad y le permite entusiasmar y transmitir confianza a sus profesores.

*****_Consideración individual._ Consiste en dedicar tiempo y atención a las necesidades y diferencias individuales de los profesores. Esto quiere decir que la relación y comunicación del líder y sus colaboradores es personalizada, ascendente y tiene en cuenta los intereses personales de cada uno de sus profesores, intentando armonizarlos con su visión y los objetivos del centro.

***** Usa también la estrategia de *estimulación intelectual*. Parte del principio de que sus colaboradores son gente inteligente y sobre este principio se relaciona con ellos intentando estimular todas sus potencialidades para la creatividad, la innovación y el cambio, como elementos clave de una enseñanza de calidad. Mediante la estimulación intelectual el liderazgo transformacional intenta desarrollar profesionalmente a su gente.

***** Capacidad de construir un *liderazgo compartido* fundamentado en la *cultura de la participación.* Crea condiciones para que sus seguidores colaboren con él en la definición de la misión, les hace

partícipes de su visión y crea un consenso sobre los valores que deben dar estilo a la organización. Este planteamiento le lleva a delegar su autoridad entre el profesorado para que desarrollen su propio liderazgo en relación con sus alumnos e incluso con sus compañeros en los equipos que coordinan.

* Considera el *trabajo en equipo* como una estrategia importante que produce la sinergia necesaria para conseguir mejores resultados en la organización.

**La formación continua* de sus colaboradores como medio fundamental de crecimiento personal y forma de implicarles en la aplicación de las nuevas tecnologías a su trabajo. Él mismo dedica tiempo a formarse continuamente, lo que le dará autoridad de prestigio para asesorar, orientar, facilitar información y documentación de trabajo y supervisar de forma clínica los procesos de sus colaboradores.

* El líder transformacional considera que desempeña un rol simbólico de autoridad que le permite ser el *representante institucional* de la organización y como tal debe dar ejemplo de trabajo duro, disponibilidad y honestidad en sus actuaciones que deben ser coherentes con la visión, misión y valores de la organización.

**La inspiración*. La capacidad de innovación y creatividad es una de las características propias del líder transformacional, sin ella no es fácil comprender el clima de desarrollo organizacional del que es deudor. Inspiración supone reflexión, aceptación del cambio y del riesgo que todo cambio lleva consigo.

Cuando Bass se refiere al espacio específico de la educación añade otro factor:

**Tolerancia psicológica*. Se supone que el liderazgo de los centros docentes se inscribe en lo que podríamos llamar espacio de interacción turbulenta que genera grandes dosis de ansiedad por el tipo de relación tan personal que se establece tanto entre los mismos enseñantes como entre estos y sus alumnos. No en vano la relación

es el instrumento básico de enseñanza-aprendizaje. En este clima es fundamental que el líder no sólo posea sino que manifieste grandes dosis de sentido del humor que atempera y relativiza las situaciones de conflicto y de tensión.

**El liderazgo transformacional en relación con los profesores:**

Respecto a los profesores (Álvarez, 1997), el liderazgo transformacional sabe que éstos son el instrumento clave de la educación de los alumnos en el centro. Considera además que de ellos depende el éxito o fracaso en su proyecto de gestión. Los profesores son profesionales cualificados de titulación media o superior a los que no se puede dar órdenes como si fuesen meros subordinados de una escala jerárquica que actúan sin criterio propio. Los profesores tienen criterio profesional propio, o deben tenerlo, y desde ese postulado hay que ejercer el liderazgo institucional que implica la función directiva. El modelo de dirección que aquí postulamos parte de estos dos principios y desde ellos modulamos su estilo y su liderazgo.

El liderazgo transformacional entiende el trabajo con los profesores desde el presupuesto de que solamente desarrollando sus capacidades profesionales y personales puede alcanzar ciertos niveles de calidad educativa. Para ello dedica fundamentalmente su tiempo a:

- Integrar a la mayor parte de los profesores alrededor de un proyecto de centro elaborado de forma colaborativa, que pueda entusiasmarles porque les integra en un grupo humano de prestigio y les realiza profesionalmente.
- Crear las condiciones organizativas que faciliten el crecimiento y el desarrollo de las habilidades específicas del educador, tales como la capacidad de programación y planificación en equipo de la tarea docente, el descubrimiento y experimentación personal de las estrategias y métodos del proceso de enseñanza-aprendizaje, la superación de los problemas específicos de la interacción alumno-profesor y profesor-profesor.
- Facilitar información periódica y continua a los profesores sobre su propio trabajo y la marcha del centro que les permitan reconvertir conflictos y alcanzar resultados deseados o superar resultados no

deseados.

● Potenciar el *staff* administrativo del centro de forma que agilice la tarea administrativa que hasta ahora ha corrido a cargo del profesorado. El profesor no puede tener la sensación de que casi todo lo que hace en las estructuras de trabajo del centro o personalmente fuera del aula es sobrecarga burocrática. Esta tarea debe reducirse al mínimo de manera que el 80% de su capacidad se centre en el desarrollo de habilidades educativas no administrativas.

● Fomentar la participación en actividades de formación continua tanto personal como en equipo, de forma que mantenga un ritmo fuerte de puesta al día y de innovación en el centro. Para que la formación sea asumida como necesaria y gratificante por el profesorado este tiene que experimentar que el tiempo dedicado a ella se rentabiliza dentro del aula y le produce satisfacción profesional. Para ello la dirección debe acertar a la hora de ofrecer o buscar aquellos programas que respondan a las necesidades tanto del centro como personales de los profesores.

● Armonizar los intereses profesionales del profesorado con la satisfacción del cliente que en este caso son los alumnos y los padres como usuarios de la educación que ofrece el centro.

● Finalmente, crear un fuerte *staff* de carácter psicopedagógico que facilite al profesorado el trabajo en el aula con los alumnos desmotivados o que no se adaptan a los ritmos académicos de aprendizaje. Si queremos que el profesorado desarrolle al máximo su potencial profesional, la dirección del centro debe dedicarse a la búsqueda de recursos que le permitan ofrecerle formación y apoyo psicopedagógico. La formación, como hemos visto antes, le ayudará a desarrollar sus capacidades y a ponerse al día en las tecnologías que le facilitarán el trabajo cotidiano; el apoyo psicopedagógico entendido en el más amplio sentido del término le facilitará el trabajo con los alumnos. El éxito, la motivación por el logro, los resultados deseados en el sistema educativo de carácter comprehensivo que crea aulas enormemente heterogéneas pasan por un saber hacer profesional del profesor y por un fuerte apoyo externo

**El liderazgo transformacional en relación con los alumnos:**
Respecto a los alumnos, el liderazgo transformacional tiene conciencia de que son el núcleo y el objeto fundamental de su trabajo. El líder educativo-transformacional (Álvarez, 1997) identifica sus intereses con el interés de la educación de los alumnos. Sabe que los buenos resultados de los escolares significan el éxito de su proyecto de dirección y a ello dedica sus esfuerzos, sus recursos y sus capacidades personales, lo que significa:

- Dedicar tiempo a la relación con los alumnos de forma personal o a través de sus delegados y asociaciones. Los alumnos no deben ver al director solamente como la institución que interviene en casos graves de conflicto de disciplina. El director debe ser una presencia visible, asequible y cotidiana en la vida del centro. La costumbre de hacerse presente a la hora de las entradas o salidas de forma sencilla y amable acerca la figura lejana a causa de sus responsabilidades al mundo de los alumnos y sus padres.
- Poseer conocimientos básicos de la evolución psicológica y de los procesos de socialización de los niños y adolescentes de tal forma que el proyecto del Departamento de Orientación y del plan de acción tutorial no le sean ajenos y pueda intervenir con conocimiento de causa siempre a favor de los intereses educativos de los alumnos.
- Intervenir en las situaciones de conflicto entre profesores y alumnos de forma objetiva de tal forma que ni unos ni otros lo sientan como su aliado inquebrantable. Esta objetividad, más que restar prestigio ante las partes, le hace ganar autoridad y respeto.
- Velar por la participación efectiva de los alumnos tanto en sus propias estructuras como en las estructuras compartidas, como pueden ser el consejo escolar, las juntas de evaluación en el caso de que los alumnos participen en una parte de las mismas o las comisiones mixtas de disciplina, actividades extraescolares, etc. Es fundamental que los alumnos perciban que su colaboración es valorada y aceptada, de lo contrario se inhibirán y las decisiones que se tomen en ellas las considerarán acuerdos interesados de los que en el fondo mandan.

- Asumir como propio y velar por que los principios educativos y valores definidos en el Proyecto Educativo tomen cuerpo en la vida cotidiana del centro tanto dentro como fuera de las aulas. Nadie como el director puede convertir un documento burocrático, como puede llegar a ser el PEC, en una referencia viva de un modelo educativo diferente y asumido por todos. Una de las principales aportaciones que puede hacer un equipo directivo comprometido con la educación es apoyar al profesorado y velar por una interpretación armónica y coherente de los principios y valores del Proyecto.

En los primeros años de la década del 2000 surge una línea de investigación que ya se perfilaba en los estudios de Kennet Leithwood y Warren Bennis sobre qué conocimientos, habilidades y actitudes configuraban mejor la personalidad y el perfil de un liderazgo profesional. Van a ser Goleman y Boyatzis quienes acierten a definir el tema con tres conceptos que influirán poderosamente en toda la investigación actual y futura: liderazgo basado en la inteligencia emocional, liderazgo competencial y liderazgo ético.

Como es de suponer, ningún directivo que ejerza el rol de liderazgo puede desempeñar todos los perfiles que de forma sucinta hemos descrito y presentado a lo largo de este capítulo. Cada uno posee un conjunto de rasgos, aspectos y características que definen mejor un estilo que otro de liderazgo. Además, el perfil resultante no es inalterable ni definitivo, varía en función de la experiencia, del grupo que en cada época toca liderar y del cansancio que produce el oficio de dirigir personas.

En la literatura sobre liderazgo es fácil encontrar herramientas que faciliten el autodiagnóstico y la reflexión sobre habilidades y carencias personales en el desempeño del rol de liderazgo. Con el fin de facilitar el autoconocimiento y la reflexión, sugerimos algunas que hoy en día se manejan con más frecuencia en el ámbito del *coaching*, como por ejemplo: Test de Blake y Mouton sobre liderazgo de tarea y mantenimiento, Test de liderazgo situacional de Hersey y Blanchard, test de liderazgo eficaz de Roebuk, Test de capacidades de liderazgo compartido de Adizes, Test de liderazgo transformacional de Bass, etc.

# El liderazgo emocional

## 1. *HISTORIA DEL DIRECTOR QUE APRENDIÓ A EDUCAR SUS EMOCIONES*

*Todos hemos experimentado en alguna época de nuestra vida las emociones del principiante: los primeros días en la universidad, el primer trabajo fijo, la primera vez que confiaron en uno para que asumiera una responsabilidad importante, el nombramiento y la toma de posesión de una dirección con capacidad ejecutiva que implicaba un compromiso formal con la institución. Si recordamos el estado emocional que nos embargaba, sobre todo en este último caso, veremos que era una extraña e "inquietante" combinación de alegría exultante, inseguridad, ansiedad y miedo ante el riesgo de no saber responder a las expectativas, satisfacción por el reconocimiento de los propios méritos personales y un largo etcétera difícil de especificar pero presente durante un tiempo.*

*Me vienen a la memoria los primeros meses de mi experiencia de liderazgo en un centro escolar cuya dirección me había ofrecido la institución como respuesta a una demanda del claustro de profesores. No fui consciente hasta mucho tiempo después del poder que pusieron en mis manos los cincuenta profesores del Colegio Guadalupe del Hogar del Empleado ni de las enormes expectativas que debió suscitar mi nombramiento. Recuerdo la primera época de sincronía entre el equipo docente y mi forma de dirigir. Sintonizábamos en el proyecto educativo, en la importancia que tenían los alumnos para nosotros, en la necesidad de trabajar en equipo. Todo el mundo se implicaba en proyectos de innovación y asistíamos ilusionados a cursos y más cursos de formación...*

*No recuerdo cuántos meses se prolongó aquella armonía entre sus expectativas y mi inexperiencia como director. Lo que sí recuerdo son las primeras "fricciones" que provocaron la disonancia entre algunos grupos de profesores y mis decisiones incompatibles con sus intereses. También recuerdo mis emociones producto de mi falta de experiencia y de madurez, la sensación de fracaso por que un grupo de tres personas se oponían a mi propuesta de control de la puntualidad del*

*alumnado, o mi primer gran enfrentamiento al emitir un informe negativo de un profesor en prácticas. Este episodio provocó la aparición de un liderazgo de oposición que comenzó a cuestionar no solo algunas de mis decisiones, sino mi capacidad de dirigir de forma democrática un centro con un proyecto participativo.*

*Las primeras experiencias de desamor provocaron sentimientos de ira, de ansiedad, de rechazo personal y el derrumbe de mi autoestima. En esta primera fase en la que suelen predominar las experiencias emocionales solo ves tu trabajo, el colegio y sus profesores y el mundo en general a través de la opinión disonante de un pequeño grupo normalmente vociferante y agresivo que cuestiona tu imagen, tu autoridad y sobre todo tu poder.*

*Mas tarde, con el tiempo, cuando aprendes a superar el síndrome del chivo expiatorio comienzas a controlar las emociones autodestructivas producto del conflicto cotidiano y de la lucha por el poder, presente siempre e inevitablemente en todo grupo humano de mediana dimensión.*

*Al final, cuando la experiencia te ha hecho madurar y has aprendido a controlar tus emociones tóxicas por espíritu de supervivencia, comienzas a relativizar la opinión de una minoría de oposición cuando la mayoría todavía sintoniza con tus planteamientos, se aprende a relativizar tanto la crítica ácida y desproporcionada como los cumplidos y elogios de los aduladores, que también los hay.*

*Esta reflexión personal me lleva a preguntarme: ¿por qué fracasan muchos directivos que inician su recorrido con autoridad y cierto prestigio ganado en experiencias anteriores? ¿Por qué otros tienen éxito, a pesar de haber accedido a puestos de difícil desempeño sin experiencia previa? ¿Qué es lo que realmente hace madurar humana y profesionalmente a ciertos directivos mientras otros pierden el sentido del liderazgo cayendo en el burnout autodestructivo? ¿Por qué terminan generando adicción los puestos de responsabilidad que generan poder a pesar de los sinsabores, la soledad, la ansiedad y el estrés que siempre definen su itinerario de poder?*

*Creo que parte de la respuesta a estas cuestiones que todo el mundo se hace cuando lleva varios años ejerciendo el liderazgo profesional*

*está en el ámbito de las emociones. A ello vamos a dedicar este capítulo con la intención de proporcionar algunas pautas de reflexión que faciliten el desempeño de la función directiva desde la perspectiva del liderazgo emocional.*

## 2. *LA IMPORTANCIA DE LAS EMOCIONES Y DE LOS SENTIMIENTOS EN EL EJERCICIO DEL LIDERAZGO*

Como afirma Boyatzis (2006:23), *"Estamos literalmente cableados para captar las pistas sutiles del uno al otro y, por tanto, dependemos los unos de los otros. Calibramos nuestra respuesta emocional según los sentimientos que detectamos en la gente que nos rodea".* En esto radica nuestra condición de seres fundamentalmente sociales.

El cerebro humano tiene un sistema de "circuito abierto" cuando se trata de compartir indicios emocionales y, en última instancia, sentimientos y estados de humor. Posiblemente esté relacionado con mecanismos de supervivencia que han estado allí durante miles o millones de años.

Somos muy receptivos respecto a las emociones de los otros y especialmente cuando nos referimos a nuestros líderes, los observamos continuamente con mucha atención y podemos hasta oler sus emociones a distancia (Antony Pescosolido, 2000, citado por Boyatzis); sin embargo no siempre somos conscientes de las emociones que nosotros enviamos a nuestros interlocutores, y menos de sus consecuencias. Nuestras emociones también expresan nuestras intenciones para con los demás y así facilitan o bloquean una interacción entre los individuos. Por ejemplo, el miedo puede indicar la necesidad de defenderse o huir; por el contrario, la alegría puede expresar la necesidad de compartir un éxito personal o un deseo de contacto o de aproximación personal.

Lo que está claro es que las emociones actúan como catalizadores de la dinámica de nuestras relaciones humanas, personales y profesionales y su gestión (conocimiento, control y manejo) condiciona el éxito o fracaso de muchas de nuestras acciones tanto personales como profesionales.

No sería del todo completo si no hiciéramos referencia a otro ámbito importante y complementario de las emociones, que es la inteligencia

contextual. El ser humano ha aprendido, como decía antes, a estar siempre pendiente de las emociones de los otros, lo que le permite reaccionar a tiempo y a la vez; debe controlar el entorno físico y el contextual de donde proceden también peligros y amenazas para su propia seguridad y para el éxito de sus objetivos.

## 3. *QUÉ SON LAS EMOCIONES Y DÓNDE SE GENERAN*

El término 'emoción' proviene del latín *emovere*, movimiento, excitación, agitación. Son alteraciones del estado de ánimo afectivo que combina dos elementos en interacción: un estado mental, asociado a un cambio fisiológico y a un comportamiento determinado.

Las emociones nacen por las interacciones que producen los neurotransmisores del sistema límbico del cerebro que controla los sentimientos, los impulsos y los estímulos. Dicho sistema funciona a una velocidad 80.000 veces más rápida que el neocórtex, centro de control de nuestras respuestas racionales. La importancia que hoy conceden los estudios sobre el liderazgo al ámbito de las emociones radica precisamente en que los sentimientos pueden ayudar a la inteligencia más allá de las deducciones lógicas, como dice Mariano Villalonga (2003), porque estos son capaces de captar la realidad que frecuentemente se escapa al pensamiento meramente deductivo. Es el espacio emocional el que facilita de forma más rápida la aparición del pensamiento intuitivo, tan importante para defenderse en el mundo de las relaciones y de los negocios.

Las investigaciones realizadas en estos últimos años indican, además, que el sistema límbico aprende mejor, es decir, puede educarse mediante la motivación, la práctica prolongada y la retroalimentación. Esto nos lleva a plantearnos de forma más rigurosa la cuestión de si el liderazgo es solamente una característica innata de algunas personas o un proceso de desarrollo mediante el entrenamiento y el aprendizaje.

El mismo Goleman habla de aptitudes umbral como aquellos requisitos básicos a partir de los cuales se puede empezar a aprender una habilidad o a construir una nueva actitud. Es decir, la inteligencia emocional como base del liderazgo puede desarrollarse, pero siempre a partir de una motivación y de unas capacidades mínimas y básicas sobre las que asentar el andamiaje del proceso de aprendizaje como

líder.
Por ejemplo, no es fácil que pueda desempeñarse con cierto éxito un liderazgo sin unas mínimas aptitudes para la comunicación personal y social, para escuchar a los demás y "leer" sus intereses y motivaciones, para organizar mínimamente un equipo de trabajo o para vivir e interactuar en medio del conflicto, por numerar los aspectos esenciales en una dirección de grupos humanos.
Hoy en día, los que están más en contacto con los movimientos de calidad saben que uno de los indicadores de logro de las empresas de servicios como educación, justicia, sanidad, ocio o servicios sociales, es el índice de satisfacción o insatisfacción del cliente interno o externo. Existen investigaciones realizadas incluso en el ámbito de las empresas comerciales que así lo demuestran. Uno de los estudios del Saratoga Institut (1997), citado por Villalonga (2003), iba más allá poniendo de manifiesto que el 50% de satisfacción en el trabajo estaba determinado por el carácter de la relación que se producía entre el trabajador y su jefe inmediato. Mediante entrevistas realizadas a más de 20.000 profesionales que habían abandonado recientemente la empresa, se descubrió que la causa principal del abandono de los buenos profesionales era la conducta pobre, poco sensible y carente de la más mínima empatía del jefe inmediato. Hay directivos que crean entornos tóxicos capaces de envenenar cualquier tipo de relación profesional y convertir el trabajo en un infierno.
Como a veces confundimos la propia emoción con el estímulo emocional y con la reacción emocional, vamos a presentar en forma de esquema las emociones que en negativo y en positivo más influyen en nuestro trabajo y que nos condicionan un ejercicio mediocre o gratificante y maduro de la dirección.
Consideramos emociones que influyen de forma negativa o positiva, por contagio en los colaboradores del líder, las siguientes:

| **Emociones que, expresadas por el líder, contagian insatisfacción a sus colaboradores** | **Emociones que, manifestadas por el líder, contagian actitudes de satisfacción** |
|---|---|
| • Ira, rabia, odio<br>• Angustia, ansiedad<br>• Miedo, pánico<br>• Tristeza, abatimiento, pesadumbre<br>• Inseguridad, indecisión | • Amor, compasión<br>• Serenidad, bienestar<br>• Alegría, gozo, júbilo<br>• Euforia, entusiasmo<br>• Seguridad, equilibrio |

| | |
|---|---|
| • Aflicción , disgusto<br>• Distancia emocional | • Sorpresa, excitación<br>• Comunicación emocional |

¿Qué provoca la manifestación de estados emocionales como los que hemos descrito? Es importante conocer los estímulos que incitan el impulso emocional para controlar sus efectos o para provocar su aparición en caso de necesidad o conveniencia. El descontrol emocional puede ocasionarnos graves disfunciones de comunicación interpersonal e incómodas situaciones en el ámbito laboral. Todos tenemos experiencia de sentirnos traicionados en los momentos más inoportunos por la aparición de expresiones verbales o incluso faciales que nos delatan y no podemos controlar, o por su ausencia en situaciones en que el contexto exigía su manifestación explícita.

Es relativamente fácil detectar los estímulos externos que provocan nuestra reacción a veces inmediata en el trabajo, como por ejemplo la descalificación personal de un compañero que se ha convertido en adversario porque has tomado una decisión que lesiona sus intereses ocultos e inconfesables, la alabanza imprevista de otro compañero del que no esperabas un apoyo incondicional, el agradecimiento público por una gestión de éxito. Todos estos son algunos de los estímulos externos que provocan diversos tipos de reacciones emocionales.

Pero también existen estímulos internos difícilmente controlables por su imprevisible aparición y por la facilidad con que traicionan nuestras emociones. Nos referimos a estímulos internos propios de nuestra personalidad que configuran rasgos propios de nuestro carácter, como la timidez, la lentitud de reflejos, la espontaneidad, la inseguridad, el rechazo visceral a situaciones nuevas e imprevistas, la necesidad desmedida de reconocimiento personal, el temor a causar mala impresión a los demás, la inclinación a tomar decisiones de riesgo. Todos estos aspectos funcionan como estímulos incontrolables que generan situaciones emocionales incómodas e incluso conducen al fracaso profesional.

El conocimiento y reflexión sobre los estímulos que provocan reacciones emocionales en el ámbito del trabajo del líder es fundamental no solo para el desempeño eficaz y satisfactorio de sus competencias profesionales, sino también para su propia autoestima y para algo tan sutil e importante como el clima de interacción entre el

líder y sus colaboradores. Las emociones positivas y negativas se contagian, dice Ekman (2004). "Los seguidores" reaccionan ante la aparición de un tipo u otro de emociones de sus líderes, experimentando temor, nerviosismo, ansiedad, tranquilidad, seguridad, optimismo, entusiasmo, sosiego...

Ya en 1992 Beckman afirmaba como resultado de sus investigaciones que las personas son líderes en tanto en cuanto tienen seguidores que les respaldan porque les interesa y les proporciona seguridad, visión de futuro y resultados. "El liderazgo, en definitiva, es un vínculo emocional que algunas veces se convierte en un compromiso entre el líder, sus colaboradores seguidores y unos objetivos comunes". Para este autor, el liderazgo tiene un componente más emocional que intelectual y cognitivo, lo cual nos lleva a plantearnos de qué naturaleza es el componente emocional que proporciona al liderazgo la categoría de autoridad influyente en los demás. Goleman responde a esta cuestión estableciendo un conjunto de competencias que desarrollan lo que él ha dado en llamar la 'inteligencia emocional'.

## 4. *ÁMBITOS Y COMPETENCIAS DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL CON RELACIÓN AL LIDERAZGO*

Goleman ha dedicado toda su vida a la investigación sobre la inteligencia emocional que últimamente (a partir del 2002) ha aplicado al liderazgo. En primer lugar hay que situar estas conclusiones en el marco general del proceso de investigación sobre las inteligencias múltiples que lidera Howard Gardner (1999). Según este autor, los humanos no poseen solamente la inteligencia abstracta o formal sobre la que hemos actuado los educadores occidentales a lo largo de toda nuestra historia. El ser humano se manifiesta a través de distintas capacidades que responden al predominio de inteligencias distintas en función de su componente genético y su desarrollo cultural. Según este autor, existen inteligencias múltiples, como por ejemplo inteligencia lingüística, propia de los poetas; la lógico matemática, específica de los ingenieros; la inteligencia espacial, propia de los marinos, cirujanos, escultores; la inteligencia musical, expresada por Mozart, Beethoven y los grandes músicos; la inteligencia cinética o corporal, propia de los bailarines, atletas, artesanos; la inteligencia

interpersonal, propia de los comerciales, políticos, profesores; y finalmente, la inteligencia intrapersonal, específica de los psicólogos, filósofos, neurólogos, etc.

Goleman ha centrado el estudio del liderazgo en la confluencia de tres tipos de inteligencia que, según sus estudios, conforman lo que da en llamar inteligencia emocional: la inteligencia lingüística, la interpersonal y la intrapersonal, sacando conclusiones verdaderamente interesantes para la educación, algunas de ellas aplicables directamente a la teoría del liderazgo educativo. Las conclusiones más significativas de estos estudios aplicables al liderazgo son las siguientes:

Las personas que poseen capacidades desarrolladas de su inteligencia emocional las manifiestan a través de los siguientes indicadores:

**a)** Poseen autoconciencia de sus capacidades, por consiguiente tienen habilidades sobresalientes de introspección y autoanálisis.

**b)** Consiguen autocontrolarse emocionalmente en situaciones de conflicto, siendo capaces de distanciarse de la situación y no implicarse sino lo estrictamente necesario.

**c)** Llegan a motivarse fácilmente por el logro, es decir, conseguir los objetivos fijados previamente supone para ellos un alto grado de implicación satisfactoria en el trabajo sin necesitar un apoyo emocional adicional de carácter externo.

**d)** En relación con los demás miembros del grupo social son capaces de crear situaciones de empatía e interaccionar de forma positiva.

**e)** Suelen alcanzar gran éxito social y eficacia en su trabajo. Son las típicas personas que tienen un currículum académico con resultados bastante normales y que más adelante sobresalen en su trabajo y llegan a alcanzar puestos relevantes en las empresas.

Para validar su teoría en un contexto profesional el autor realizó un trabajo (2004:3) sobre los modelos de competencia de 188 empresas con el objeto de determinar qué capacidades personales de destrezas técnicas, habilidades cognitivas y emocionales favorecían el desempeño sobresaliente. Al analizar todos los datos que le

proporcionó el informe descubrió que las capacidades cognitivas (coeficiente intelectual) que permitían pensar de forma global y poseer una visión a largo plazo eran fundamentales para el éxito en la conducción del grupo, sin embargo, cuando calculó la proporción entre destrezas técnicas, coeficiente intelectual e inteligencia emocional resultó que esta última era dos veces más importante que el resto para la consecución de objetivos difíciles y complejos.

**¿Qué entendemos por inteligencia emocional?**

Stein y Book (2000), citados por Fullan (2000:88), autores del Coeficiente Emocional (CE) a cuya prueba han sido sometidas más de 40.000 personas, definen la inteligencia emocional como un conjunto de capacidades que hacen referencia a:

- Saber interpretar el entorno político y social y a construir mentalmente un panorama a partir de esa interpretación.
- Captar intuitivamente qué es lo que los otros quieren y necesitan, cuáles son sus puntos fuertes y debilidades.
- Mantenerse sereno ante la tensión y el conflicto.
- Ser abierto y receptivo a la interacción con los demás, ser, en definitiva, la clase de persona con la que los otros quisieran estar y trabajar.

Parece que hoy en día nadie discute que existe una relación de causa-efecto entre el éxito de una organización y el ejercicio de un liderazgo que haya desarrollado capacidades propias de la inteligencia emocional de sus líderes. Veamos cuáles son los ámbitos y las competencias sobre los que trabajar para desarrollar las capacidades y habilidades de carácter emocional.

## 4.1. *Competencias personales*

Las competencias personales se despliegan en tres áreas complementarias que hacen referencia a la capacidad para conocerse a sí mismo, lo que implica llegar a tener conciencia de las emociones que más influyen y condicionan sus propios actos y conducta; la capacidad de autocontrol o dominio personal y la capacidad de autovaloración o motivación por el logro. Veamos cómo se manifiesta cada una de ellas y cómo pueden observarse.

### 4.1.1. *Competencia de la autoconciencia*

El desarrollo de esta competencia se manifiesta en un estado de lucidez personal que indica que se está despierto, consciente y atento respecto a nosotros mismos y al mundo que nos rodea. Es la capacidad de sentir y percibir todo lo que uno experimenta dentro de sí: sensaciones, sentimientos, percepciones, actitudes, emociones... y de prestar atención de forma sutil a todo lo que sucede a nuestro alrededor como estímulos que pueden provocar emociones imprevisibles.

La observación atenta de uno mismo implica también apertura

cognitiva, curiosidad y perspicacia. Los líderes que han conseguido desarrollar estas habilidades de forma superior saben cuándo avanzan en una dirección equivocada, cuándo se alejan de sus valores y cuándo ignoran aspectos claves que pueden perjudicar su propia salud mental o laboral.

Como dice Villalonga (2004), *"este estado de autoconciencia lleva a sentirse seguro y cómodo en su propia compañía"*.

Por otra parte, el mismo Goleman define esta competencia como la profunda comprensión de sus propias emociones, lo que le lleva a tener un conocimiento real de sus fortalezas y de sus carencias, de sus necesidades, motivaciones e intereses personales, todo lo cual proporciona seguridad en sí mismo y sentido de la realidad, es decir, saber a dónde uno se dirige y por qué. Por eso los líderes con inteligencia emocional tienen tanto éxito en las organizaciones complejas, porque poseen visión de futuro y son capaces de moverse cómodamente en la complejidad e, incluso, en el caos.

Bennis (1989:89), profundizando más en este aspecto añade que los líderes son personas capaces de expresarse completamente. Ellos saben quiénes son, cuáles son sus virtudes y defectos y cómo usar al máximo sus fortalezas para compensar sus debilidades que conocen perfectamente. Ellos saben también lo que quieren, por qué lo quieren y cómo han de comunicárselo a los otros para ganar su cooperación y apoyo.

Goleman sugiere un conjunto de indicadores para observar hasta qué punto una persona ha desarrollado la competencia de la conciencia emocional. Son capacidades y actitudes que indican la madurez personal respecto al propio conocimiento. Por ejemplo:

- Capacidad para autoevaluarse de manera realista, de forma que uno "sepa" hasta dónde puede llegar en el manejo de una situación emocional y cuándo debe frenar el proceso porque puede desencadenar consecuencias incontrolables. La valoración realista de uno mismo supone hacerse consciente tanto de los puntos fuertes de su personalidad como de las carencias y defectos personales en referencia al espacio emocional.

- Capacidad para expresar sincera y sencillamente sus emociones, intereses y sentimientos personales sin afán protagonista. Indica también inteligencia emocional saber distinguir el puro exhibicionismo de la comunicación cercana y abierta de las propias emociones para crear espacios enriquecedores de intercambio emocional.
- Capacidad para asumir el error y la autocrítica cuando toma decisiones equivocadas, comete injusticias o cae en desaciertos a causa de la precipitación o la desinformación. Esta capacidad va unida al conocimiento de un principio de los llamados "sabios" que dice que nadie personalmente posee la verdad absoluta y que esta solo se construye en equipo avanzando en penumbra, a tientas, mediante el ensayo y el error hasta que entre todos ven la luz de lo que podría acercarse a la verdad.
- Sentido del humor. Cuando uno se conoce bien a sí mismo y maneja con habilidad sus propias emociones posee la seguridad necesaria para reírse de sí mismo cuando se equivoca, al mismo tiempo que salva su autoestima porque "sabe" que posee otras habilidades y capacidades que fortalecen su personalidad.
- Confianza en sí mismo y humildad para saber pedir ayuda cuando uno mismo es incapaz de conseguir objetivos ambiciosos o desconoce las estrategias y herramientas necesarias para llegar a buen fin.
- Permanente alerta para detectar los rasgos predominantes de la personalidad de cada uno que le ayuden a ser más consciente de su comportamiento diario en el trabajo, en las relaciones personales y en la familia. Son importantes las tres esferas porque siempre están conectadas y se influyen.

### 4.1.2. *Competencia de la autorregulación*

Alguna vez hemos presenciado con rubor y vergüenza ajena cómo un compañero, un familiar, un profesor, nuestro jefe o nosotros mismos cuando ejercíamos función de liderazgo, nos hemos dejado llevar por la cólera y en un arrebato de indignación hemos increpado a voz en grito a un interlocutor que tenía la habilidad de sacarnos de quicio.

Después de una escena de este tipo, violenta y desagradable, sobre todo si desempeñamos un rol de liderazgo, nos hemos sentido incómodos porque, al perder los estribos y dejarnos llevar por la ira, hemos perdido parte también de nuestra autoridad, hemos hecho añicos nuestra autoestima como personas equilibradas, sensatas, razonables...

No siempre se pierde el autocontrol vociferando, haciendo aspavientos o gesticulando como un energúmeno. Hay directivos que manifiestan su desagrado y disgusto cerrándose en sí mismos en un mutismo amenazante, haciendo un desplante o despreciando o humillando al interlocutor con palabras o actitudes que intentan recuperar o reforzar su parcela de poder puesto en cuestión.

En ambos casos la persona que ejerce funciones de liderazgo pierde el respeto de parte de sus seguidores y pone en entredicho su equilibrio emocional y su capacidad para enfrentarse de forma constructiva al conflicto o a las dinámicas de poder que surgen de la organización informal.

Todo esto sucede porque los impulsos biológicos dirigen y estimulan nuestras emociones, tanto las destructivas, capaces de crear interacción disonante entre el líder y sus colaboradores, como las positivas, facilitadoras de un clima integrador y gratificante. Nadie puede librarse de las emociones. Cada uno las expresa dependiendo del tipo de estímulo recibido, de su personalidad, de su aprendizaje y de la capacidad adquirida de autocontrol personal.

Es un indicador fácilmente apreciable de inteligencia emocional el desarrollo de la capacidad de autorregulación, una especie de diálogo interior que nos libera, en palabras de Goleman, de ser prisioneros de nuestros sentimientos más destructivos para controlarlos y canalizarlos de manera útil.

Obsérvese la diferencia entre la actitud del padre, el maestro o el directivo que frecuentemente caen en el juego de la provocación del adolescente o del profesor que asume un rol de oposición y se deja llevar por el arrebato emocional, y la del directivo que ante una situación de violencia es capaz de controlar sus impulsos naturales de agresión y canalizarlos de manera útil y constructiva para él y para su

equipo. Este último escuchará de manera atenta al interlocutor o interlocutores airados, controlará la expresión corporal, sobre todo su imagen facial, sus gestos y su tensión física e intentará dominar la situación creando espacios de distensión que le den tiempo a calmarse y a pensar, porque la primera reacción emocional ante una situación violenta es el bloqueo racional del pensamiento y de la comunicación personal.

¿Por qué es tan importante la capacidad de autorregulación de las personas que dirigen grupos humanos? Fundamentalmente porque el autocontrol personal ante estímulos emocionales negativos preserva al grupo de la fragmentación y lo mantiene unido a pesar de la situación violenta. Si el líder se desprestigia se rompe el compromiso del equipo colaborador con el líder y con los objetivos pactados. Se pone en entredicho la visión de futuro y su capacidad para conducirlos en situación de conflicto o de crisis. En resumen, el líder pierde su autoridad de prestigio que es el adhesivo que mantiene unido al grupo para conseguir proyectos difíciles pero atractivos.

Las personas que dominan sus emociones son capaces de crear un clima de seguridad y confianza entre sus colaboradores, regular y mantener las dinámicas de innovación controlando el miedo y resistencia de algunos de sus colaboradores, evitando los juicios precipitados, escuchando y buscando información antes de pronunciarse ante situaciones difíciles en los proceso de cambio y, en fin, controlando los comportamientos impulsivos tanto propios como ajenos.

¿Cuáles son las señales que nos pueden indicar que un líder ha desarrollado y adquirido la capacidad de autorregulación de sus impulsos emocionales?

- Cuando es capaz de contar hasta cien en un contexto de provocación.
- Cuando se le ve tranquilo y sereno en una situación de conflicto.
- Cuando se comporta con sosiego, amabilidad y calma ante situaciones violentas creadas por clientes airados.
- Cuando se mueve cómodamente en la ambigüedad y en la

confusión institucional.

- Cuando escucha y responde serenamente ante hechos que afectan a su credibilidad e integridad moral.

La mayor parte del aprendizaje sobre el liderazgo (Bennis, 2001:109) se aprende en la práctica y se obtiene no solo por la reflexión sobre los propios errores sino de la experiencia transmitida a través de los jefes que cada uno ha disfrutado o soportado (buenos y malos).
La estrategia del cambio, según Villalonga (2003), se obtiene a partir del autoconocimiento y del autocontrol.

### 4.1.3. *Competencia de autoevaluación*

Como bien dice Cembranos (2003), el incentivo para hacer algo valioso y difícil, para sentirse a gusto en un trabajo o en una relación "le viene a la persona por la significación social, que es una de las motivaciones más poderosas del ser humano". La autovaloración no es otra cosa que una emoción profunda de sentirse motivado por sentirse integrado, aceptado y comprometido con los miembros del equipo y porque los miembros del equipo o colectivo que lidera le reconocen su trabajo y su influencia. La autovaloración no es un sentimiento ni una emoción que nace de la elaboración narcisista de la propia imagen. Es un sentimiento que surge de la sensación de que el grupo colaborador agradece los esfuerzos, la entrega al trabajo y la energía personal que se invierte para conseguir unos objetivos profesionales que benefician a todo el colectivo.
La motivación es contagiosa. Si el líder se siente motivado por su trabajo, sentirá consecuentemente su autoestima muy alta porque obtiene resultados, lo cual conduce a que sus colaboradores también se sientan satisfechos y orgullosos de pertenecer a una organización de éxito que le proporciona seguridad y perspectivas interesantes de futuro.
¿Cuáles son los factores que potencian la automotivación del líder para entregarse a una tarea normalmente difícil, arriesgada y no exenta de sinsabores? La mayor parte de los estudios sobre motivación hacen hincapié en los siguientes aspectos:

- Los líderes de éxito suelen ser personas a las que les gusta su

trabajo y se entregan a él con entusiasmo.

- Trabajan duro porque han aprendido que el logro, es decir, conseguir objetivos y llevar a cabo proyectos de éxito les produce una gran satisfacción.
- Conocen por la experiencia adquirida en otros puestos de responsabilidad que los buenos resultados no se obtienen al azar, son la consecuencia de un trabajo en equipo bien hecho porque se ha liderado con acierto.
- La gratitud y el reconocimiento de sus colaboradores por unos resultados de éxito que les beneficia a todos es lo que más les satisface.
- Los seguidores que se sienten beneficiados por una buena organización y por un buen trabajo aceptan la autoridad del líder como reconocimiento al prestigio profesional, que es una de las mayores gratificaciones que puede obtener.
- Entre las satisfacciones que refuerzan la autoimagen del líder está la conciencia de ver cómo crece y se desarrolla su propio proyecto personal por el que la gente está dispuesta a sacrificarse, así como la evidencia de que la gente trabaja para conseguir unos objetivos difíciles, atractivos, pero que exigen un nivel de eficacia y productividad por encima de lo que se considera normal.
- Finalmente, lo que más valoran los buenos profesionales que ejercen el liderazgo compartido es su propio crecimiento profesional y el desarrollo de capacidades inexploradas que ayudan a madurar humana y socialmente.

Algunos de estos factores combinados muchas veces al azar y otras veces gestionados sabiamente de forma intencionada son los que configuran la autovaloración como condición indispensable del ejercicio de un liderazgo exitoso.

La autovaloración va unida siempre a la aceptación del error y del fracaso como algo claramente integrado en la condición humana. Los grandes líderes son aquellos que han sido capaces de aprender del error; tras asumir, incluso, el fracaso de un buen proyecto han sido

capaces de remontar las emociones tóxicas como la frustración, el desengaño, la decepción, la desilusión, y proyectarse al futuro con un proyecto más ambicioso y más maduro, producto de la experiencia.
Warren Bennis (2001) cuenta en su libro *Dirigir personas es como adiestrar gatos* que de los 90 líderes de éxito entrevistados en un estudio sobre liderazgo, todos ellos en algún momento de su vida habían superado una situación límite que exigía un gran conocimiento de sí mismos para superarla. El currículo básico de los líderes está lleno de jefes difíciles, falta de visión, carencias de cualidades para la dirección y una colección de errores propios que son el principio del aprendizaje real del liderazgo.

## 4.2. *Competencias sociales*

Se manifiestan a través de un conjunto de habilidades que facilitan al individuo que las desarrolla una excelente relación con sus semejantes. Goleman identifica dos competencias que hacen referencia a la capacidad de ponerse en la situación del otro y a la capacidad de relacionarse de forma constructiva con los demás.

### 4.2.1. *Competencia de empatía y compasión*

El término empatía procede del griego *empatheia*, que significa "sentir dentro" y es propio de aquellas personas que muestran interés por la naturaleza humana en general y por el individuo en particular. Nosotros entendemos por empatía la capacidad de ponerse en la situación del otro para comprenderlo mejor y sincronizar emocionalmente con sus intereses, ideas y sentimientos.
Para llegar a ser empático hay que empezar por sentir curiosidad por las otras personas, lo que significa interesarse por sus experiencias, escuchar de forma activa e interesada sus historias y sus intrigas como si fuesen las "historias únicas jamás contadas".
Este componente emocional tan importante para el desarrollo del liderazgo no es fácil observarlo en los directivos actuales, tan preocupados por los papeles y por la administración de los "recursos humanos". La ausencia de empatía conduce a la incomunicación, que se produce, como dice Boyatzis (2006), porque la capacidad recíproca de las personas para captar información se ve entorpecida por los prejuicios y supuestos básicos, haciendo que circule muy poca

información válida a pesar del contacto diario y a veces intenso que se establece en el ámbito del trabajo.
Los buenos líderes que han desarrollado en alto grado la empatía en su relación con sus colaboradores han sido capaces de generar filtros que les permiten ver a los otros sin los estereotipos que circulan en el interior de los grupos y relacionarse desde lo positivo de cada persona. Es una actitud del líder que tiene en consideración los sentimientos y emociones de los colaboradores, junto con otros factores en el proceso de toma de decisiones y en la interacción personal y grupal.
Algunos autores vinculan la empatía, como componente básico de la inteligencia interpersonal, con la compasión. En el contexto de la inteligencia emocional no puede interpretarse este concepto como el sentimiento de padecer con, ni sentir simpatía ni afecto por los que sufren. Aquí entendemos el concepto en un contexto cultural más occidental, en la línea de Confucio, como la expresión emocional de la virtud de la benevolencia. Desde el punto de vista más sociológico la compasión se acercaría más a un impulso solidario que conduce a conectar con los demás para ayudarlos, ofrecerles apoyo y acogerlos en una situación difícil.
¿Por qué se considera tan importante el desarrollo de la habilidad de la empatía en el ejercicio del liderazgo emocional?
Las razones son obvias si consideramos que la actividad fundamental del líder se centra hoy en día en la comunicación con múltiples interlocutores y en la creación de redes de colaboración entre quienes pueden facilitarle información e influir para desplegar su proyecto de dirección y conseguir los objetivos. Por todo ello la empatía es necesaria y casi fundamental para:

- El creciente uso del trabajo en equipo (la olla que hierve de emociones), en términos de Boyatzis.
- El diálogo intercultural lleno de prejuicios, malos entendidos e interpretaciones interesadas.
- La necesidad de liderar de manera más directa el proceso de enseñanza-aprendizaje de los profesores, lo que implica generar verdadero *feedback* entre dirección y docente.

- La trascendencia de implicar a los colaboradores en proyectos complejos de cambio, lo que supone armonizar sus intereses personales con los objetivos de la organización y las expectativas de los clientes.

### 4.2.2. *Competencia de relaciones y habilidades sociales*

Las habilidades sociales son causa o consecuencia de la empatía. Unas condicionan a la otra y viceversa. Sin empatía, es decir, sin la capacidad de ponerse en la situación del otro, no es fácil desarrollar habilidades sociales que faciliten la implicación, la interacción y la comunicación con los colaboradores. Goleman apunta que las habilidades sociales, juntamente con la empatía, configuran la aptitud para manejar las relaciones con los demás. Las habilidades sociales facilitan fundamentalmente la cultura del consenso y son la herramienta básica para generar el compromiso y la implicación de los colaboradores en el proyecto de la organización.

El cambio que se ha producido en los últimos años en la forma de trabajar y en la "cultura" de las empresas y de las organizaciones viene a justificar la importancia y la trascendencia del enfoque "liderazgo" como habilidad social sobre el enfoque "gestión" como habilidad puramente administrativa.

Hasta principios de los años 90 las ideas, la información y la capacidad de decisión de las empresas y organizaciones eran el capital simbólico propio de los jefes, era su poder. Las nuevas tecnologías, en su manifestación TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación), y la expansión de las empresas hacia nuevos mercados en la aldea global han modificado sustancialmente las relaciones internas dentro de las empresas entre jefes y trabajadores.

A estos efectos, Warren Bennis (2002) añade que las organizaciones están pasando de basarse en una concepción de los puestos de trabajo (modelo burocrático) a otro modelo de producción basado en el conocimiento, capacidad y cualificación (competencias críticas) de los trabajadores considerados como propietarios de los métodos de producción de los que vive la organización. Los trabajadores y empleados, dice Lawler (2002), son los que proporcionan servicios, resuelven problemas, producen software y desarrollan nuevos

productos. La dirección evolucionará desde un rol de gestor de recursos humanos, materiales y financieros a un rol de liderazgo cuyas competencias básicas serán las habilidades sociales para implicar a todos sus trabajadores, convertidos en colaboradores de un proyecto común que sale adelante porque trabajan en equipo.

La idea impulsora que ha revolucionado la cultura de las organizaciones es que las buenas ideas proceden del trabajo conjunto de las personas con talento, como dice Alvarado (1999:272), citado por Fullan (2002). La seguridad de los despachos ha dejado de ser el refugio de los líderes del futuro. Ahora el líder debe dejarse ver por los pasillos, hablar continuamente con los clientes, relacionarse con los otros elementos influyentes de la organización, crear redes de comunicación a través de las cuales fluyan sus ideas y se desplieguen sus proyectos de futuro.

Kouzes y Posner decían en 2002 que "los líderes centrados en las relaciones humanas desarrollan siete aspectos esenciales para conseguir influir en sus colaboradores: Negocian objetivos y establecen estándares claros, esperan lo mejor de cada colaborador, prestan atención personal a sus colaboradores, personalizan el reconocimiento, cuentan historias a través de las cuales filtran sus valores y principios clave, celebran juntos el éxito y los ritos que identifican al grupo y, sobre todo, dan ejemplo de trabajo duro y profesional". Si se observan los factores que identifican estos dos autores en sus investigaciones, todos menos uno hacen referencia a habilidades sociales de implicación.

¿En qué se manifiestan las habilidades sociales del liderazgo emocional? La mayor parte de los autores que han estudiado últimamente este aspecto hacen referencia a:

- La buena gestión de los grupos de trabajo. Existen dos indicadores de calidad de una buena dirección de los equipos: primero, que el tiempo de trabajo del equipo se haya convertido en un espacio de intercambio de experiencias y de nuevas ideas controlando a los sujetos competitivos que obstaculizan el intercambio. Segundo, que la comunicación fluya entre los distintos equipos y departamentos de la organización de forma colaborativa superando la privacidad y el

ocultismo propio de culturas competitivas.

● La capacidad de persuasión para que los demás se impliquen en los proyectos comunes de la organización. Probablemente una de las habilidades sociales del líder más admiradas y reconocidas por todo el mundo es la capacidad de comunicar convincentemente las propias ideas a los demás. No en vano se considera que la inteligencia emocional según Goleman es la combinación dinámica de tres tipos de inteligencias: la inteligencia interpersonal, la inteligencia intrapersonal y la inteligencia lingüística. Esta última proporciona al líder la capacidad de convencer porque usa el lenguaje oral, escrito y gestual de forma convincente.

● La creación de vínculos de conexión entre personas diferentes que deben trabajar juntos en un proyecto común. El líder eficaz posee la habilidad de "leer", conocer e interpretar las motivaciones e intereses personales, ocultos e inconfesables de sus colaboradores y armonizar estos con los objetivos de la organización y las expectativas de los clientes. Cuando esta capacidad se posee en términos excelentes se convierte en pura manifestación artística, porque consigue algo tan difícil como que personas muy diferentes trabajen juntas y se sientan satisfechas.

● La solución de los conflictos que dificultan el avance de los equipos de trabajo. Sin ningún género de dudas, esta es una de las dificultades más importantes con que se encuentran los grupos de trabajo para llevar a adelante con éxito cualquier proyecto común. Por la ley de probabilidades en una organización de tamaño mediano existen, se desarrollan o aparecen patologías psicosociales en sujetos aparentemente normales que destruyen la dinámica de interacción necesaria para que el grupo trabaje en un clima razonable de satisfacción. Si el grupo o la organización no cuenta con líderes que posean las habilidades sociales necesarias para reconvertir el conflicto y controlar a estos sujetos pueden suceder dos cosas: que el grupo se bloquee y se convierta en improductivo o que el grupo sea capaz de sacar adelante un trabajo mediocre derrochando las energías que debería haber empleado en la creación y despliegue del proyecto.

## 5. *LAS CAPACIDADES DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL APLICABLES A LOS DISTINTOS ESTILOS DE LIDERAZGO*

El autor viene a afirmar que los sujetos que poseen este tipo de desarrollo cerebral donde se ubica la inteligencia emocional poseen en un alto nivel confianza en sí mismos ante situaciones nuevas, es decir, son personas seguras y con capacidad de iniciativa y adaptación. Piensan que pueden afrontar con éxito los retos que siempre suponen la innovación y el cambio. Por esta razón se implican fácilmente en proyectos de futuro. Poseen cierta influencia en los demás. Sus ideas y propuestas son escuchadas porque suelen comunicarse con fluidez y convicción. Como consecuencia, manifiestan cierto carisma que da seguridad a sus compañeros de que sus ideas pueden llevarse a cabo con éxito.

**Definición y estilos de liderazgo según Goleman:**

Este autor define el liderazgo como "La capacidad de influir en el estado emocional de otras personas mediante la persuasión y una comunicación convincente" y concluye que el liderazgo que fluye de la inteligencia emocional se manifiesta de maneras distintas según los individuos, es decir, según la combinación y predominio de su inteligencia emocional con otro tipo de inteligencia con la que también comparte sus capacidades. Por ejemplo, existirán directivos o responsables de grupos humanos que manifiesten su liderazgo como:

- Liderazgo pedagógico, también llamado *coaching*. Toda su capacidad se centra fundamentalmente en crecimiento profesional de sus colaboradores facilitándoles todo tipo de formación, recursos y medios que les ayuden a realizarse como profesionales.
- Liderazgo afiliativo. Este tipo de líderes se preocupan sobre todo de crear buen clima social en la organización de forma que la gente se implique afectivamente en los proyectos. Para él es muy importante que sus colaboradores se sientan a gusto en el trabajo porque las relaciones son fluidas y, por consiguiente, los conflictos se asumen con ánimo constructivo.
- Liderazgo democrático. Manifiestan su autoridad de forma muy horizontal. Este tipo de liderazgo es capaz de crear compromiso y

conseguir la colaboración desinteresada y la participación de los miembros de su equipo en el proyecto.

- Liderazgo integrador. Adquiere prestigio y consigue que la gente le siga porque les aporta visión a largo plazo que les proporciona seguridad.

Goleman plantea, como la mayor parte de los autores de la última generación, que para obtener resultados de éxito es fundamental el ejercicio de un liderazgo compartido capaz de integrar los distintos estilos de sus miembros de forma que se complementen las carencias de cada uno con las capacidades de los demás miembros del equipo.
Con el fin de conocer mejor el propio perfil que define un liderazgo basado en el desarrollo de la inteligencia emocional sugerimos el Test de Emily Sterrett (2002) que sin duda aportará datos interesantes para una reflexión personal.

# El sentido ético del liderazgo

*"Sea cual sea su estilo, todo líder, para ser eficaz,*
*ha de tener un fin ético e intentar consolidarlo"*
Michael Fullan

## 1. *HISTORIA DEL MIEDO A EJERCER EL LIDERAZGO*

*Siempre que inicio una sesión de formación sobre competencias de liderazgo, suelo comenzar con una actividad de implicación y reflexión que obliga a los asistentes, normalmente profesionales con experiencia en dirección pero con prejuicios sobre el liderazgo, a bucear en su imaginario para identificar aquellas personas que a lo largo de su vida han influido de forma positiva o negativa en su vida personal.*

*Primero se les sugiere que a nivel individual describan la personalidad, los rasgos más significativos y el contexto social y vital de cuatro personas que han ejercido algún tipo de ascendencia marcando su personalidad y dejando alguna huella indiscutible en su vida.*

*A continuación se les pide que definan con tres expresiones en positivo y otras tres en negativo aquellos aspectos que les han marcado como resultado positivo o negativo de su influencia.*

*Mediante la técnica del brainstorming se vuelcan en papel de rotafolios todas las experiencias de influencia personal tanto en positivo como en negativo.*

*Una vez vaciada la historia de influencias del grupo en el papel continuo suele realizarse un metaplán mediante el cual cada participante, ya al margen de su historia personal, selecciona aquellas características que más le han sorprendido con el objeto de acceder a una visión panorámica y gráfica del colectivo sobre cómo entienden el liderazgo de influencia.*

*La información proporcionada en la primera fase por el colectivo suele ser exhaustiva, sin embargo cuando el grupo selecciona los rasgos más característicos de lo que considera liderazgo se suele quedar con diez o doce aspectos en los que a grandes rasgos coinciden todos los grupos y que reducen a palabras, como por ejemplo: valorar a los demás, compromiso, capacidad de organización, sentido de*

*responsabilidad, profesionalidad, saber delegar, motivar, compartir, entusiasmar, sensatez, honestidad, trabajo duro, amabilidad, respeto, compromiso.*

*También aparecen rasgos en negativo como consecuencia de influencias tóxicas que en general nos traen malos recuerdos del pasado, como por ejemplo: humillación, prepotencia, amiguismo, despotismo, autoritarismo, amoralidad, deshonestidad, sadismo, egoísmo, abuso, interés personal, etc.*

*Si observamos los rasgos que definen el poder, personalidad y autoridad de las personas que más han influido en estos participantes en la sesión de formación, coinciden siempre en su mayor parte, ya sea refiriéndose a sus experiencias positivas o negativas, en principios y valores que configuran una forma de comportamiento ético o moral.*

*Cuando se pregunta a la gente cómo entiende el liderazgo a partir de su propia experiencia no lo define desde la perspectiva de gestor eficaz que obtiene magníficos resultados, ni del directivo relaciones públicas, ni del organizador capaz de poner a la gente a trabajar incluso con entusiasmo, ni de la persona que atrae a sus colaboradores porque tiene un proyecto capaz de ilusionar; lo definen desde el espacio emocional de las relaciones personales y del comportamiento ético, moral o inmoral.*

*La mayor parte de los términos señalados hacen referencia a las relaciones humanas y a la forma de entender la comunicación con el otro. Es a partir de esta reflexión desde donde hay que entender la esencia del liderazgo, aunque las investigaciones sobre los buenos líderes de éxito hagan hincapié también en buenos resultados, en satisfacción de expectativas, en organización eficaz, en comportamientos respetuosos con sus subordinados a quienes hoy en día ya casi todo el mundo consideran colaboradores.*

## 2. *QUÉ ENTENDEMOS POR SENTIDO ÉTICO Y MORAL EN EL EJERCICIO DE LA PROFESIÓN*

La ética como valor está vinculada a la moral de tal forma que frecuentemente confundimos uno y otro término. El término 'moral' viene de *mores*, costumbres y, según Savater (2004), en su precioso libro *Ética para Amador*, se define como el conjunto de normas

aceptadas como válidas por la sociedad que configuran el comportamiento bueno o malo de los individuos en un contexto social determinado. Ética es más bien la reflexión práctica sobre el bien y el mal que configuran la moral. Sabemos que actuamos mal cuando sentimos remordimientos porque hemos tomado decisiones en contra de nuestros principios y valores a sabiendas de que perjudicamos a otros y lo hacemos por nuestro propio interés personal.

Cuando alguien no siente ningún tipo de remordimientos porque en el fondo no actúa por principios ni valores sino solo por su propio interés personal sin tener en cuenta los intereses de los demás, decimos que es una persona amoral.

El mismo Savater (2004:107) pone un ejemplo muy gráfico de lo que es el sentido ético aplicado al comportamiento moral: "*cuando al protagonista bueno de la película del Oeste le dan la oportunidad de que dispare al villano por la espalda y dice "yo no puedo hacer eso", todos entendemos que disparar, lo que se dice disparar, sí puede, pero no tiene semejante costumbre*". Es capaz de respetar sus propios principios aunque en ello le vaya la vida, por eso, termina diciendo Savater, es el bueno de la película.

Como fácilmente puede deducirse, el sentido ético atañe sobre todo a la libertad, al comportamiento de las personas y a la justificación de las decisiones que vamos tomando día a día. No todas las decisiones que tomamos a lo largo de la vida definen de la misma manera nuestro comportamiento ético.

Hay decisiones que tomamos sencillamente por reacción, condicionadas por la rutina, las costumbres adquiridas a lo largo del tiempo o la simple inercia cotidiana. Por ejemplo, cuando salimos de casa por las mañanas y decidimos coger el coche para ir al trabajo sin plantearnos otra alternativa. Es lo que hacemos habitualmente y no necesita una reflexión previa ni una elección de diferentes opciones o alternativas.

Otra forma de tomar decisiones es por imperativo legal o por la influencia de las modas dominantes. Así decidimos sobre asuntos que nos afectan en aplicación de las leyes que dictan nuestros representantes sociales en su ejercicio de legislador. Por ejemplo,

decidimos bajar la velocidad a 90 Km./hora por miedo a que nos pare la guardia civil de tráfico y nos imponga una multa. También tomamos decisiones con demasiada frecuencia por la influencia de las modas dominantes que nos hacen elegir de una manera y no de otra. Por ejemplo, nos compramos la ropa y decidimos un estilo u otro por la influencia que sobre nosotros ejercen los diseñadores de moda y los medios de comunicación.

Finalmente, también tomamos decisiones por libre elección entre distintas alternativas que implican cierto riesgo y compromiso con otras personas. Por ejemplo, la decisión de educar a los hijos en un centro público o en un centro privado concertado, la decisión de rescindir el contrato laboral al 25% de la plantilla o negociar con los sindicatos una congelación salarial por un año, la decisión de cambiar de trabajo y crecer profesionalmente o mantener el mismo puesto de trabajo en la empresa de siempre renunciando al riesgo de crecer.

En resumen, en la vida actuamos o, lo que es lo mismo, decidimos o no decidimos, por inercia, por imperativo legal, porque alguien nos da órdenes que nos interesa obedecer, por respeto a las costumbres del contexto social en el que nos movemos, por presión de las modas dominantes, por miedo al ridículo o porque libremente elegimos una de entre multitud de alternativas asumiendo el riesgo de equivocarnos en coherencia con nuestros principios.

El sentido ético de la decisión lo proporciona la libertad que siempre tenemos a la hora de posicionarnos ante el estímulo que nos provoca, sea de forma inconsciente o consciente, la elección de la mejor alternativa. En el fondo siempre nos mueven los intereses, los principios, los valores o los impulsos de placer o satisfacción personal. La ética es precisamente ser capaz de cuestionarse o plantearse si lo que hacemos por miedo, por costumbre, por rutina o por capricho es lo correcto o incorrecto en función de unos principios y valores asumidos libremente y por el bien común. Por ejemplo, cuando una persona de repente se plantea por qué coge el coche de forma automática todas las mañanas para ir al trabajo pudiendo optar por otras alternativas más ecológicas e incluso económicas está cuestionando un modelo de toma de decisiones y asumiendo un

comportamiento ético de forma libre y responsable.
Desde el punto de vista social podemos observar un comportamiento ético cuando una persona es capaz de relativizar sus intereses personales para armonizarlos con los intereses de los demás y el bien común.
Para terminar, Lichtenberg, en sus famosos aforismos de la época alemana de la Ilustración, nos recomienda pensar sobre cuál de los cuatro principios éticos que configuran la moral de cada uno hacemos mayor hincapié a la hora de justificar nuestras conductas:
**El filosófico**. Hacemos el bien por el bien mismo, por respeto a la ley.
**El religioso**. Hacemos el bien porque es la voluntad de Dios, por amor a Dios.
**El humano**. Hacemos el bien por nuestro propio bienestar, en función de nuestros intereses.
**El político**. Hacemos el bien porque lo requiere la prosperidad de la sociedad de la que formamos parte, por amor a la humanidad y por consideración a uno mismo.

## 3. *EL SENTIDO ÉTICO DEL LIDERAZGO*

### 3.1. *Relación entre ética y eficacia*

La literatura reciente sobre el liderazgo contempla el sentido ético como uno de los indicadores más consistentes del ejercicio de la dirección eficaz. Sorprende la vinculación que se está haciendo entre ética y eficacia, precisamente en un mundo donde los comportamientos de las personas públicas que se supone que ejercen un cierto tipo de liderazgo no suelen valorarse socialmente como éticos.
Veamos, de todas formas, cuáles son las razones que justifican precisamente esa vinculación entre fin ético del liderazgo y eficacia o éxito de la organización.

**1.** La evolución del ejercicio de la dirección entendida como jefatura hacia estilos de liderazgo de servicio, entendido éste como la autoridad que le proporciona el prestigio de saber, de saber hacer y de hacer con sentido ético.

**2.** El sentido ético del liderazgo se lo proporciona igualmente la

capacidad de identificar sus intereses personales con el bien común de la organización y de sus miembros, lo cual inspira credibilidad y confianza.

**3.** La autoridad que el líder consigue porque obtiene resultados que benefician a todos se convierte en influencia positiva para el colectivo de seguidores que harán lo que el líder sugiera porque piensan que les conviene y además les proporciona seguridad.

**4.** El liderazgo, a diferencia del puro administrador, genera un proceso dinámico de influencia a través de redes internas y externas de relaciones que identifican los intereses personales con el bien de la organización, porque si la organización tiene éxito, sus miembros tienen éxito y obtienen beneficios.

**5.** Las estrategias más eficaces del líder son la motivación y la implicación de sus colaboradores en un proyecto común capaz de ilusionarles y proporcionarles beneficios de cara al futuro.

**6.** Liderazgo ético sobre liderazgo carismático. El primero se define como liderazgo transformacional de estilo facilitador, el segundo se define como liderazgo transaccional paternalista cuyo principio de actuación es la fidelidad a su persona e intereses. Esta fidelidad es la que proporciona beneficios a los colaboradores implicados.

¿Cuáles son, en resumidas cuentas, las características de un directivo que ejerce un liderazgo con sentido ético frente a un directivo que ejerce una dirección técnica de carácter burocrático con sentido normativo? No es mi intención contraponer ética y norma, lo que está claro es que un modelo burocrático basado exclusivamente en la exigencia del respeto a los procedimientos y en el cumplimiento de la normativa no siempre es ético. Tendrá un sentido ético si la elaboración de la norma y sobre todo si su interpretación por parte de sus administradores se hace en función del bien común y no en función de la norma por la norma.

## 3.2. *Qué entendemos por bien común*

Cuando Robinson Crusoe, en la soledad de la isla, gestiona sus condiciones de vida no tiene ningún problema porque el tal Robinson, como buen inglés, era una persona práctica, con destreza manual y

capacidad para planificar, organizar y crear su propio hábitat de la forma más cómoda posible en función de los recursos que le proporcionaba la isla y de las herramientas que el novelista le facilitaba en la narración.

El problema se le plantea al personaje de Defoe cuando atisba en la playa las huellas de un humano congénere. La primera reacción es de miedo, desconfianza, recelo porque no sabe si "el otro" que invade su territorio recién conquistado viene con buenas o malas intenciones. Con el otro, que es lo que proporciona a nuestra especie el sentido social y la interacción necesaria e inevitable, no queda más remedio que compartir los bienes o retenerlos a la fuerza, expulsándolo de nuestro espacio.

Cuando Robinson decide compartir con Viernes, al que convierte en criado, sus preciados bienes, aun considerándolo un ser inferior, ambos se enriquecen porque suman sus energías y sus capacidades personales para seguir conquistando la naturaleza, defendiéndose de los otros y mejorando su forma de vida.

El bien común es aquello que enriquece a los miembros de una comunidad porque todos se implican en mantenerlo como un valor colectivo compatible con los intereses personales de los sujetos que integran la organización.

En el caso que nos ocupa entendemos por bien común, como su nombre indica, aquellos intereses, expectativas y valores en los que coinciden los protagonistas e interlocutores más directos de la educación: docentes, alumnos y familias con la dirección como representante institucional del centro. El bien común en el que coinciden todos los interlocutores, según Creemers (1997), es la razón por la cual los padres llevan a su hijo a la escuela, para que maestros competentes enseñen y eduquen a sus hijos en un clima de trabajo ordenado de tal forma que les faciliten el acceso al conocimiento necesario para desenvolverse con éxito en la sociedad como personas responsables.

El liderazgo con sentido ético adquiere el compromiso moral consigo mismo y con la comunidad de velar por el bien común de la organización cuyos interlocutores participan en el mismo objetivo, la

educación de los alumnos, pero matizada por el filtro de sus intereses, valores y emociones que lo hacen interpretable. Fullan (2002:40) refiriéndose a esto, comenta: *"el fin ético orientado al bien común es problemático porque debe conciliar diversos intereses y finalidades de grupos a veces muy distintos. Alcanzar un fin ético es forjar una interacción de consenso entre grupos y esto es muy difícil. No obstante e independientemente de las circunstancias, está comprobado que a los negocios orientados al beneficio les va mejor cuando prestan atención al fin ético".*

La dificultad y el arte del director que ejerce un liderazgo institucional es crear la cultura del consenso y del acuerdo de forma que todos sean capaces de renunciar a parte de sus intereses y expectativas en función del bien de los alumnos, que es la razón social que justifica la existencia del centro educativo como tal institución.

## 4. *ACTITUDES ESENCIALES DEL LIDERAZGO ÉTICO*

No es difícil reconocer la personalidad y el comportamiento de un directivo que ejerce un estilo de liderazgo con sentido ético de la profesión. Existe una forma de pensar, de hacer y de estar que ponen de manifiesto el verdadero comportamiento del líder facilitador y servidor. Veamos sucintamente cuál es el tipo de planteamientos y de comportamientos que revelan la presencia o ausencia del liderazgo ético.

### 4.1. *Sentido de la misión de la organización*

Los directivos que lideran la organización con sensibilidad ética han sido capaces de desarrollar un marco explícito de principios y valores personales que presiden su pensamiento estratégico y su comportamiento profesional y que así es percibido por sus colaboradores. Entre liderazgo, valores y cultura existe, pues, un vínculo necesario que, como afirma Gómez (2006), es lo que determina la calidad moral del líder como profesional respetable. La evaluación más implacable del ejercicio del liderazgo la hacen sus interlocutores cuando observan y, por consiguiente, juzgan la coherencia o incoherencia entre esos principios y valores que deben impregnar toda la acción del líder y su comportamiento personal.

Por ello una de las competencias esenciales del liderazgo del futuro,

según Bennis (2002), será gestionar de forma compartida la misión de la organización y crear una cultura de valores con sentido ético y eficacia. Si este planteamiento es importante para el ámbito empresarial cuyo objetivo lícito son los beneficios, qué no será para la organización educativa sin ánimo de lucro cuyo objetivo es proporcionar una educación de calidad basada en principios y valores consensuados por las personas interesadas en el hecho educativo.

Hay quien se empeña en presentar y defender la dirección escolar como un modelo únicamente técnico de carácter administrativo cuyo objetivo es la eficiencia entendida como la obtención de resultados académicos en un clima de orden y de respeto a la normativa vigente. Esta concepción academicista de la educación está siendo seriamente cuestionada por la insistente y terca realidad de los hechos, al menos en España. Desde el punto de vista de los resultados nuestro sistema educativo está presentando un nivel de fracaso escolar difícilmente aceptable y, desde el punto de vista de la socialización de los alumnos, las dificultades con que se encuentran los profesores a la hora de desarrollar su función docente y educativa se manifiesta todos los días a través de los estudios sobre la satisfacción docente y los datos que nos proporcionan las agencias nacionales e internacionales de evaluación.

Cada día se hace más necesario que la institución escolar, al menos los directivos y los docentes, se pongan de acuerdo en el modelo de alumno que quieren educar definiendo los mínimos principios de consenso a nivel organizativo, cognitivo y educativo, así como los valores que de ellos se desprenden.

Este esfuerzo de consenso que debe llevar a la formalización de un documento institucional de Misión Compartida y que define el estilo del colegio y el tipo de alumno que se propone educar es la tarea más compleja, difícil y necesaria del equipo directivo y del director como líder con sentido ético y de eficacia.

Gestionar un centro a través de un Proyecto de Misión Compartida no significa únicamente crear las condiciones de consenso para que al menos el profesorado se ponga de acuerdo en el tipo de alumno que quiere educar; es también necesario generar la cultura de

autoevaluación institucional (eficacia) que permita hacer el seguimiento para mejorar los proceso educativos que se desprenden de las decisiones tomadas.

¿Por qué es tan importante que el liderazgo educativo gestione el centro con un Proyecto de Misión Compartida? Porque es una práctica que proporciona a la organización sentido de finalidad y orientación, explicita comportamientos deseables para los profesores y los alumnos, marca conductas y acciones recomendables para el bien común y crea cultura institucional de pertenencia a un estilo y forma de ser, de saber y de saber hacer en el mundo.

## 4.2. *Sentido de responsabilidad*

Es uno de los indicadores que mejor revelan el sentido ético del liderazgo desde el punto de vista práctico. Un equipo directivo que ejerce un liderazgo compartido con sentido de responsabilidad suscita credibilidad y confianza en los miembros de los equipos docentes que lidera; por el contrario, es muy poco fiable aquel jefe o directivo que manifiesta conductas irresponsables porque desconoce o interpreta interesadamente sus obligaciones y sus deberes para con la organización o para los miembros que la integran. Difícilmente ponemos en sus manos nuestras expectativas o intereses profesionales.

A las personas que nos coordinan, dirigen o gestionan proyectos que nos conciernen les exigimos competencia profesional, eficacia y honestidad. En resumidas cuentas, esperamos que sean responsables. Sin embargo, no todo el mundo entiende del mismo modo la actitud responsable porque existen distintos niveles de responsabilidad en función del cargo o funciones que se desempeñan en el organigrama de la empresa. También existen grados de responsabilidad en función de la trascendencia o importancia de los objetivos encomendados por la institución.

Para comprender de forma correcta esta perspectiva tan importante del liderazgo vamos a analizar los distintos niveles de responsabilidad que normalmente asumen los directivos con sentido ético:

1. Responsabilidad ante uno mismo. El directivo debe ser responsable ante su propia conciencia profesional de los compromisos que asume.

Un directivo profesional debe conocer todos los ámbitos de la organización en los que se gestionan los proyectos más importantes y negociar con la institución y con sus colaboradores los objetivos a alcanzar a corto, medio y largo plazo. ¿Por qué es tan importante esta información? Porque en función de la dificultad, exigencias y recursos disponibles el responsable de alcanzar resultados deberá tener presente:

**a)** Sus conocimientos, aptitudes, habilidades, experiencia para responder con éxito a las expectativas de la institución y de sus colaboradores.

**b)** Los factores externos incontrolables que afectan al desarrollo de los proyectos clave.

**c)** Los recursos disponibles de carácter funcional, técnico o financiero.

**d)** La disponibilidad, preparación, nivel de implicación y compromiso de sus colaboradores y del personal técnico de la organización.

Desde esta perspectiva, ofrece más seguridad y confianza aquel directivo que asume la responsabilidad de dirigir la organización con un proyecto propio de dirección en el que se explicitan sus intenciones, principios, objetivos, competencias, y recursos para conducir la organización hacia horizontes de éxito que aquel otro que asume la responsabilidad de liderazgo por mera fidelidad a la institución, por oportunismo o sencillamente por deseo de mejorar su estatus social o económico.

2. Responsabilidad ante sus colaboradores. Al directivo burócrata se le exige que nos resuelva todos los problemas administrativos, del líder facilitador se espera que suscite un clima amistoso y amable de interacción personal y de bienestar laboral. Las habilidades de un liderazgo ético con sentido de responsabilidad deben centrarse en la relación personal desde lo positivo de cada persona y así potenciar lo mejor de cada uno en armonía con el interés de la organización y del grupo.

Últimamente se da mucha importancia a la necesidad de crear

armonía en el trabajo ayudando a superar modelos de relación personal competitivos o individualistas e introduciendo modelos colaborativos. En la cultura oriental (japonesa) las organizaciones hacen todo lo posible para asegurar que la armonía se mantenga invirtiendo más en el entrenamiento de habilidades interpersonales, en especial para gerentes y líderes de equipos, cuya responsabilidad consiste en asegurar que los procesos, protocolos y relaciones sean cada vez mejores.

En esta cultura se valora mucho más, según el autor anteriormente citado, la cooperación, la colaboración, la valoración personal que la actitud descortés, autoritaria, beligerante y agresiva que desune, genera conflicto y rebaja la eficacia. Está demostrado que una interacción armónica es mucho más rentable para la organización porque acrecienta la implicación, el compromiso y la lealtad.

Es responsabilidad ética del liderazgo velar por el buen clima de la organización y crear las condiciones de bienestar para que la gente trabaje a gusto, motivada por el logro. Todos sabemos que el 80% de la gente es cumplidora, respetuosa con los planteamientos institucionales y con las normas. La mayor parte de la gente quiere hacer bien su trabajo y obtener los resultados que se esperan de ellos y, sobre todo, no quiere tener problemas de carácter personal ni con los compañeros ni con sus jefes. Esto nos lleva a la conclusión de que, cuando en una organización existen conflictos serios que dificultan el proceso normal de la productividad, es porque una minoría, a veces un solo individuo, bloquea el trabajo de los demás con su comportamiento indeseable y dificulta el desarrollo normal de la actividad del equipo, que se siente incapaz ante la prepotencia incontrolada del compañero "problemático".

En estos casos el equipo espera desesperadamente que el líder institucional ejerza su responsabilidad y, con habilidad y autoridad, controle a la persona irresponsable, normalmente enferma, que con su actitud destruye el clima de trabajo colaborativo del grupo.

El hacer la "vista de gorda" frente a los irresponsables que con su actitud destruyen el trabajo de los equipos es más cómodo que enfrentarse personalmente y tomar medidas correctivas, pero

también es menos ético, porque el dirigente que se inhibe convalida con su actitud la conducta irresponsable y da un pésimo ejemplo de connivencia con la irresponsabilidad.
3. Responsabilidad ante la institución y la sociedad en el caso de las organizaciones de servicio. El líder con sentido ético de las organizaciones de servicio tiene que comenzar a aprender a dar cuentas de los resultados a la sociedad que le facilita a través de sus representantes los recursos económicos, personales, y materiales necesarios para que consiga los objetivos que ésta pretende. Existe un término en inglés, *accountability*, que conocen muy bien los directivos escolares británicos, que significa "rendir cuentas". Para rendir cuentas es necesario:

- Primero, evaluar la actividad docente y en función de los datos planificar actuaciones de mejora de los resultados de cada profesor o equipo docente, en su caso.
- Segundo, informar a la sociedad (alumnos y familias) de sus resultados y de las medidas tomadas para mejorarlos.
- Tercero, facilitar a las instituciones los procesos de evaluación externa y asumir la responsabilidad de los resultados obtenidos en el contexto de valor añadido.

## 4.3. *Sentido del compromiso*

La actitud de compromiso es un acto libre de la voluntad que nos vincula emocionalmente, como un juramento, a un proyecto, a una acción, a un colectivo, a una persona. Uno se compromete a trabajar duro en un proyecto y a conseguir llevarlo a término con éxito.
Si algo caracteriza al estilo liderazgo es el compromiso con la eficacia. Sería inconcebible el ejercicio estable del liderazgo sin compromiso. La gente se daría cuenta de que quien más tiene que apostar por el éxito de la organización tiene una actitud *laissez faire*, lo cual conduciría a la pérdida de confianza y de lealtad necesarias para considerarlo como un líder.
El compromiso significa pasión, riesgo, implicación y complicidad con una idea o con un programa que exige mucho esfuerzo y dedicación

personal para llevarlo a cabo y conseguir resultados satisfactorios.
La gente se da cuenta de que el líder está comprometido con una causa que interesa a todos cuando lo comunica a sus colaboradores de forma entusiasta porque lo siente como propio y está dispuesto a dedicar lo mejor de su tiempo para que salga adelante. El valor del compromiso como actitud del liderazgo es su capacidad de contagio. Un líder entusiasmado con un proyecto consigue entusiasmar a sus seguidores y generar el compromiso en ellos.
¿Cuáles son los ámbitos de la organización que requieren una mayor atención por parte de sus líderes? Dicho de otra manera, ¿cuáles son los aspectos de la vida de una organización que exigen una actitud de compromiso manifiesto por parte de la dirección? Por orden de importancia consideramos que los líderes deben comprometerse sobre todo con:

- El bien común, entendido como el clima de trabajo, orden y armonía que debe existir en un centro para que el profesorado trabaje con satisfacción y el alumnado se implique en el proceso de aprendizaje.
- El profesorado y demás personal del centro como colaboradores implicados en su proyecto, que son, en el fondo, los que obtienen los buenos resultados con su trabajo en el aula, en los pasillos, en el recreo, en las reuniones con las familias, etc.
- El proyecto educativo y, más concretamente, con la misión que define el tipo de cliente o de alumno que se quiere educar.
- El proyecto curricular del centro y, sobre todo, con los resultados de las áreas instrumentales que aseguran el éxito del alumno en el futuro.
- La gestión de los recursos del centro (humanos, funcionales, tecnológicos, financieros) que facilitan el trabajo de los profesionales.
- La gestión de la imagen positiva del centro de cara a los interlocutores tanto internos (familias) como externos (Administración, posibles clientes, instituciones, etc.).

## 4.4. *Sentido de la honestidad*

Probablemente el indicador más importante del liderazgo ético sea comprometerse con la honestidad. ¿Qué significa ser honesto desde el punto de vista profesional y, más concretamente, desde el propio rol de liderazgo?
La actitud honesta del líder se expresa en el trabajo cuando:

- Dice lo que piensa a pesar de los problemas que pueda ocasionarle.
- Actúa y toma decisiones en coherencia con sus principios y valores personales que todo el mundo conoce.
- Es valiente porque asume el error públicamente y manifiesta su intención de reconducir la situación.
- Defiende el bien común del colectivo sobre sus propios intereses o los intereses personales de los miembros más protagonistas.
- Es transparente porque no intenta engañar, ocultar información comprometida ni manipular las conciencias en función de sus propios intereses ni de los intereses de ningún colectivo en particular.

Cuando hablamos de honestidad nos referimos siempre a una actitud muy noble, sutil y, sobre todo, frágil del ser humano. No es fácil mantener siempre una actitud honesta ni en la vida en general ni en el trabajo. Existen múltiples filtros y factores incontrolables que nos tienden trampas para "acallar" la propia conciencia y justificar de forma maquiavélica nuestras decisiones y comportamientos. Estos filtros están hechos de materiales tan sutiles como el miedo, la angustia y, en algunos casos, hasta el pánico ante el qué dirán, ante la propia imagen, que puede quedar muy deteriorada por un error manifiesto o la defensa de un planteamiento poco afortunado. Otro filtro, igualmente sutil y peligroso, es la inseguridad personal que puede deformar o acomodar la realidad a nuestras percepciones o intereses ocultos. En fin, también hay filtros más densos que nos bloquean nuestra conciencia como por ejemplo los obstáculos imprevistos que nos dificultan o impiden alcanzar un fin. Remover esos obstáculos no siempre puede hacerse honestamente y coherentemente con nuestros valores y principios previamente

defendidos.
Ser siempre honesto es muy problemático ya que no siempre la dificultad proviene del comportamiento del líder. Como afirma Fullan (2002:40) refiriéndose a la honestidad como expresión máxima del fin ético, *"ser honesto en el contexto tan complejo en el que se desarrollan las dinámicas de los grupos humanos se hace realmente difícil porque supone conciliar los diversos intereses, percepciones y objetivos personales con los distintos grupos que conforman la micropolítica de la escuela, cuya diversidad de razas, ideologías, intereses y deseos de poder no siempre se expresan en armonía con los planteamientos institucionales defendidos por la dirección que ejerce el liderazgo".*
A pesar de esta visión que puede parecer extremadamente dura o realista, todos los autores que han investigado el liderazgo consideran que la honestidad o coherencia entre los principios y el comportamiento del líder es el indicador incuestionable del prestigio y autoridad en el que debe sustentar la dirección su rol de liderazgo. Porque, aunque la gente no soporta el doble discurso, hay cosas que comprende y justifica y otras que jamás olvida ni perdona.
Por ejemplo, la gente puede comprender que el líder interprete y adapte algunos de sus principios y su conducta ante una normativa de rango superior definida por las instituciones del Estado. Comprende que ante la presión provocada por conflictos de intereses entre estamentos negocie y ceda por el bien común, aunque esto suponga "interpretar" valores y principios de los planteamientos institucionales.
Sin embargo, no acepta ni comprende que el líder no controle sus propias emociones de miedo, inseguridad, angustia o ira y no actúe o actúe de forma injusta, arbitraria o inoportuna. Es el caso, por ejemplo, del directivo que por miedo al enfrentamiento personal con profesores hostiles y enfrentados a su estilo de dirección, que suelen ser impuntuales o llegan manifiestamente tarde, entra en la sala de profesores en ese momento llena y amonesta de forma vehemente a todo el claustro conminándole a que corrijan su actitud impuntual.

## 5. *DECÁLOGO DEONTOLÓGICO DEL LIDERAZGO ÉTICO*

Entendemos por código deontológico el conjunto de normas éticas que

el profesional convierte en "deberes" y asume voluntariamente para ejercer su trabajo y vincularse a un colectivo profesional determinado".

Este principio, aunque proviene de la antigüedad y recuerda el juramento hipocrático, se institucionaliza en Ginebra en 1947 con la aprobación internacional del Código deontológico de los médicos.

A partir de ese momento otros profesionales van asumiendo y elaborando sus propios códigos deontológicos, siempre vinculados a una profesión más o menos liberal, como si el código fuese el vínculo más fuerte del sujeto con el colectivo y lo que le proporciona cohesión y seguridad de que su comportamiento profesional es coherente con el comportamiento de sus colegas.

El mundo empresarial, después de los escándalos de las empresas de asesoramiento americanas (ENRON, por ejemplo en EE.UU.), ha vuelto la mirada al código deontológico como estrategia para superar la desconfianza que produjo el escándalo en el mundo empresarial.

En Europa, las normas ISO y la EFQM han intentado introducir como criterio de calidad indicadores que hacen referencia al código deontológico; sin mucho éxito por el momento, sobre todo en España.

Hay dos colectivos que están trabajando en esta línea, con el fin de llegar a elaborar un código deontológico profesional que llaman "ética corporativa". Lo definen como un conjunto de principios sobre el DEBER, es decir, lo que se debe o no se debe hacer. Son los periodistas y reporteros.

A modo de ejemplo y sin más intención que sugerir un modelo de cómo se podría construir un código deontológico aplicado a la dirección escolar presentamos el siguiente decálogo:

1. **Tomar decisiones teniendo siempre presente el bien común.** Se concreta en la armonización de los intereses de los profesores, los objetivos de la institución y las expectativas de los clientes.
2. **Asumir el compromiso moral.** Implica defender siempre a las personas más débiles frente a aquellos que abusan de su poder e influencia.

3. **Posicionarse de forma justificada ante lo correcto frente a posturas incorrectas.** Plantearse de forma clara y pública el principio de lo correcto frente a lo incorrecto en la gestión tanto de los asuntos públicos como privados.

4. **Gestionar la misión de la organización combinando el sentido ético con el sentido de eficacia.** Como consecuencia, implicar a sus colaboradores en la definición de la dimisión y en el tipo de alumno que se quiere educar.

5. **Asumir la responsabilidad de crear un clima de trabajo ordenado y grato.** Implica controlar y vigilar a aquellas personas tóxicas que dificultan o impiden el trabajo bien hecho de los demás.

6. **Manifestar siempre una actitud honesta.** Supone ser coherente entre lo que se piensa y lo que se hace, entre los valores, principios y convicciones y los actos que definen su comportamiento como líder.

7. **Propiciar un clima de relaciones humanas positivo y respetuoso con todas las personas.** Asumir el rol de mediador en los conflictos personales con el principio gano-ganas.

8. **Relacionarse desde lo positivo de cada persona que conforma el equipo de colaboradores**, con el fin de implicar a todos en un proyecto institucional que respete y armonice la diversidad y la confluencia.

9. **Ante la ambigüedad y la incertidumbre entre los intereses del trabajador y del cliente**, definirse por el respeto a la conciencia profesional del colaborador, teniendo siempre presentes los derechos del cliente.

10. **En las situaciones de violencia, defender siempre las posiciones del más débil por diferencias de género, de procedencia o de poder.** Esto implica arriesgar parcelas de poder y pérdida de vínculos y fidelidades.

Es evidente de que por el solo hecho de que exista un decálogo de comportamiento ético en el ámbito profesional las personas que desempeñan la función directiva no van a comportarse éticamente.

Como hemos visto a lo largo del capítulo, las cosas no son siempre tan fáciles. Existen, sin embargo, tres factores que pueden facilitar o condicionar el comportamiento ético de las personas que asumen funciones de dirección: el factor proyecto o programa personal donde se manifiestan de forma explícita los valores que el líder asume y defiende; el factor control social o evaluación del proyecto del líder, que obliga a este a asumir compromisos y a adoptar comportamientos coherentes con el proyecto de los que en algún momento deberá dar cuenta, y el factor personal con relación a la propia conciencia profesional del sujeto líder que deberían tener muy en cuenta los responsables de su elección y nombramiento. Para este último aspecto la existencia de un código deontológico público y asumido por las instituciones educativas es muy importante.

# El liderazgo competencial

## 1. *HISTORIA DEL DIRECTOR DE CARÁCTER INTERINO*

*El proceso de adquisición de una competencia es mucho más complejo que la simple información sobre su contenido y significado. Todos sabemos que en España los directores, sobre todo de los centros públicos, no son profesionales que accedan a la función directiva con intención de permanencia. Se asume la dirección de forma temporal, el tiempo suficiente como para consolidar la parte del complemento específico por el servicio prestado. Después se vuelve al aula en el mismo centro en el que se ejerció la función directiva. Desde esta perspectiva consideran la formación como una mera oportunidad para informarse sobre el marco normativo que les permitirá moverse sin riesgos por el vericueto administrativo. Otros aspectos más significativos desde el punto de vista del liderazgo de los procesos de enseñanza-aprendizaje o de la gestión de las personas no se los plantean porque los consideran meros discursos intelectuales de escaso interés práctico y funcional.*

*Hace unos años un grupo de directores de centros de Bachillerato de la Comunidad de Madrid me solicitó, a través del CEP (Centro de Profesores), un programa de formación práctico y aplicable al funcionamiento real de la vida de sus centros. Habían hecho mucha formación y ya no les interesaba "perder el tiempo" con ponentes expertos en discursos magistrales de la teoría pedagógica y psicológica. Por aquella época yo comenzaba a manejar de forma experimental el modelo competencial y estudiaba cómo se aplicaba a la actualización y formación permanente de los médicos y directivos de empresa.*

*El inicio del proceso de formación con los directores de Bachillerato resultó muy motivador, dado el nivel de implicación de los asistentes. Ellos mismos, con mi ayuda, fueron seleccionando los temas que más les interesaban sobre los que querían trabajar para adquirir competencias profesionales, como por ejemplo la dirección de reuniones, la toma de decisiones, la resolución de conflictos, el control y gestión del tiempo, las relaciones personales, la comunicación*

*institucional, el seguimiento de acuerdos y decisiones. Cada uno eligió el tema que más le motivaba después de un breve autodiagnóstico personal de necesidades, intereses y carencias.*

*Antes de ponerse a experimentar los protocolos de desarrollo y adquisición de habilidades se informaron del proceso de trabajo que deberían poner en marcha en sus centros siguiendo el modelo de desarrollo competencial.*

*A todos se les proporcionó la misma información sobre cada una de los temas elegidos así como la bibliografía necesaria para complementar y profundizar dicha información y convertirla en conocimiento aplicable.*

*Todos definieron los indicadores que les permitieran observar los avances y dificultades en el proceso de cambio de actitudes y el progreso del aprendizaje a través de las prácticas guiadas de carácter experimental y se fueron con el compromiso de vernos periódicamente a lo largo de los meses para reflexionar sobre las dificultades surgidas en la aplicación de los protocolos y recabar el asesoramiento necesario.*

*Nadie necesitó ningún tipo de asesoramiento a pesar de mi insistencia telefónica y virtual. Al cabo de los meses, cuando se les convocó a la primera sesión de seguimiento del proyecto, todos acudieron, justificando el incumplimiento del compromiso adquirido con parecidos argumentos: excesivo trabajo, falta de tiempo, otras obligaciones institucionales más urgentes. Alguien, más consecuente y menos formal, argumentó que el proceso era complejo y suponía excesivo esfuerzo para el beneficio que le iba a reportar, porque al fin y al cabo, en un futuro más o menos próximo, volverían al aula y todas esas habilidades no les servirían de nada.*

*Este directivo, que se definió a sí mismo como de carácter interino, expresó con verdadera clarividencia la ecuación necesaria para implicarse en este tipo de procesos interesantes pero complicados, como ellos mismos definieron al principio: motivación, esfuerzo y beneficio.*

*La adquisición de habilidades que te faciliten el despliegue de cualquier función o tarea de forma competente supone un enorme esfuerzo porque en el fondo toda formación es un aprendizaje y los procesos de*

*aprendizaje, como bien dice Ausubel, no permiten atajos. El aprendizaje significativo y funcional es lento, supone un enorme esfuerzo y no siempre reporta los beneficios inmediatos que esperamos.*

*Cuando alguien inicia un proceso de formación o de cambio suele hacerse estas preguntas de sentido común: para qué me va a servir esto, cuánto tiempo me va a llevar, qué esfuerzo me va a exigir y qué beneficio me va a reportar. Sin darnos cuenta, cuando nos enfrentamos a un nuevo aprendizaje, relacionamos esfuerzo, necesidad y beneficio y el resultado de esa ecuación depende de lo que a cada uno pueda interesarle.*

*Se suele decir que el proceso de adquisición de nuevas competencias es un aprendizaje complejo que exige avanzar de forma gradual porque el aprendizaje de una fase condiciona el aprendizaje de la siguiente. Cuando este proceso se aplica al desarrollo profesional de la práctica directiva suele atender a las siguientes fases para hacerlo eficaz:*

- *Fase de sensibilización: (Inconsciente e inexperto). El profesional que desea actualizarse y desarrollar una nueva capacidad necesaria para su trabajo no suele tener conocimientos, por consiguiente tampoco tiene experiencia suficiente. Por ello se necesita que se sienta motivado para iniciar el proceso.*
- *Fase del conocimiento (Consciente e inexperto). En esta fase el profesional adquiere la información que le va a permitir acceder a los conocimientos técnicos y/o conceptuales necesarios para desarrollar las habilidades, pero todavía no es experto porque no ha puesto en práctica los conocimientos.*
- *Fase de la experimentación (Consciente y experimentado). El directivo lleva a cabo los protocolos que le permiten experimentar en su puesto de trabajo las actividades que han de convertir los conocimientos en hábitos a través del ensayo y error y de la rectificación. Este es un proceso largo y consciente, porque implica entrenamiento para convertir la acción en hábito a través de la repetición.*

●*Fase de experto (Inconsciente y experto) El director suele olvidarse de todas las teorías que constituyeron el soporte conceptual del aprendizaje, sin embargo desarrolla su trabajo de forma competente porque ha convertido en habilidad y destreza el conocimiento y lo pone en práctica de forma inconsciente, sin darse cuenta.*

**Gráfico del proceso de aprendizaje y adquisición de competencias:**

*Los directivos que emprendieron la actividad de formación anteriormente descrita abandonaron en la tercera fase de experimentación porque les falló la motivación para dedicar el tiempo y el esfuerzo necesario con el fin de entrenar y conseguir hábitos que les convirtieran en expertos en la toma de decisiones compartida, en la resolución de conflictos, en las relaciones institucionales, etc.*

## 2. *QUÉ ENTENDEMOS POR COMPETENCIA EN EL ÁMBITO PROFESIONAL*

Casi todo el mundo comenta alguna vez que fulano es un profesional competente, que tal asunto no es de su competencia, que a la comunidad autónoma le han transferido ya las competencias de educación, que, en fin, han bajado los precios porque hay una competencia feroz...

Se trata de un término polisémico cuyo significado depende del contexto semántico y lingüístico en el que se emplee y que puede significar al mismo tiempo capacidad, autoridad, cualificación, competitividad.

Antes de seguir adelante me gustaría matizar el significado de tres conceptos que se usan con frecuencia de forma indistinta en la legislación educativa y que, aun participando de las mismas connotaciones semánticas, pueden llevarnos a cierta ambigüedad conceptual. Me refiero a la confusión entre función, tarea y

competencia.

- Funciones: hace referencia al conjunto de obligaciones que la Administración asigna y exige a sus funcionarios según el perfil y el puesto que desempeñen.
- Tarea o actividad: para cumplir las obligaciones que asignan a modo de funciones a cada perfil hay que llevar a cabo un conjunto de cometidos o tareas propios de la obligación, como por ejemplo, informar a la Inspección educativa de las ausencias del personal a su cargo. Esta es una tarea propia de la función del director: *Ejercer la jefatura de personal*.
- Competencias son los conocimientos, habilidades, valores y experiencia que capacitan a un sujeto para desempeñar correctamente una función o el desempeño de un cometido concreto.

El concepto competencia es bastante complejo, porque contempla distintos ámbitos de la personalidad del individuo. De todas formas, puede decirse que casi todos los autores coinciden en definir la competencia profesional a partir de tres atributos personales interactivos que hacen referencia a:

- Al dominio cognitivo, es decir, a los conocimientos (conceptuales o instrumentales) que la persona ha ido adquiriendo sobre el objeto de su trabajo.
- Al dominio procedimental, es decir, al conjunto de habilidades y destrezas imprescindibles para hacer bien un trabajo.
- Al dominio afectivo, es decir, a los valores, principios, creencias o intereses que justifican un tipo de acción u otro y que motivan al individuo para manifestar un comportamiento constructivo respecto a su trabajo o profesión.

Otros muchos autores con los que coincidimos, como por ejemplo Boyatzis (1982), contemplan también otros atributos que enriquecen la definición de competencia. Se refieren a los rasgos de la personalidad de un individuo relacionados con el puesto de trabajo y que le capacitan para llevarlo a cabo de forma exitosa. También Léby

Leboyer (2003) se refiere, cuando define el término competencia profesional, al conjunto de conocimientos y habilidades que ha ido desarrollando y acumulando a lo largo de tiempo (experiencia y formación) y que contribuyen al éxito de una tarea o misión de un puesto de trabajo y le hacen ser especialmente consistente y efectivo.

## 3. *UN MODELO DE DESARROLLO DE COMPETENCIAS PROFESIONALES*

El modelo de desarrollo competencial surge en la cultura de la empresa comercial hacia los años setenta y ochenta desde los departamentos de recursos humanos. Se justifica por la necesidad de dar respuesta a los retos y desafíos que marcaban la competitividad entre bloques, productos internacionales y exigencia de un tipo de cliente que cada vez demanda más servicios de calidad.

Es importante distinguir entre objetivos y competencias, que a veces se confunden. Muchas de las decisiones que toman los directivos y los equipos de trabajo o los objetivos que cada uno se marca no se alcanzan porque falla un aspecto fundamental de la gestión del objetivo: el conocimiento, las habilidades y las actitudes para alcanzarlo.

No es lo mismo fijar un objetivo y describir un proceso de actuación para conseguirlo con alta calidad que alcanzar los resultados de éxito que esperábamos cuando fijamos el objetivo. El problema está en el conocimiento, en saber, en poseer la competencia que facilite su consecución en clave de éxito. La gente no es siempre irresponsable cuando no cumple un procedimiento administrativo o no lleva a cabo una decisión tomada entre todos. Habrá que preguntarse si la decisión tomada es fácil de realizar, si la gente que tiene que llevarla a cabo "sabe", es decir, tiene conocimientos y puede, o lo que es lo mismo, tiene habilidades para hacerlo.

El reto y el riesgo de una organización que se plantea una gestión por competencias es saber identificarlas y adecuarlas al perfil y puesto de trabajo en función del desempeño de cada uno de ellos. Por eso Mayo (2000) distingue tres tipos de competencias en una organización:

**a)** Competencias de visión y riesgo: son aquellas que deben contemplarse cuanto mayor sea la responsabilidad de los líderes en

el organigrama de la organización.

**b)** Competencias de liderazgo como entrenador, facilitador de recursos y aprendizaje, creador del trabajo en red: son propias de los puestos intermedios, propias de los directivos que se mueven en el nivel técnico de la organización.

**c)** Competencias que exigen habilidades de gestión de proyectos concretos que implican planificar, organizar, hacer seguimiento y evaluar el logro. Este tipo de competencias cobra mayor importancia cuanto más nos alejemos de los puestos de decisión de estrategias y de definición de grandes líneas de trabajo.

Existe un conjunto de características relevantes que, según Fernández Díaz (2002), permiten una mejor identificación y comprensión del significado de una competencia. Se refiere a las siguientes:

**1.** Las competencias implican un conjunto de conocimientos, aptitudes y rasgos de personalidad. Según Levy-Levoyer (1997:39, para cumplir bien una misión compleja en el marco de una organización es necesario que los conocimientos adquiridos acompañen a rasgos de personalidad específicos y a ciertas aptitudes imprescindibles para el desempeño.

**2.** Las competencias solo pueden definirse en la acción (actividad profesional y desempeño), que es donde se ejercitan y manifiestan.

**3.** Las competencias se desarrollan como consecuencia de la integración dinámica de conocimientos, aptitudes, rasgos de personalidad, experiencia adquirida, motivación, objetivos personales y metas de la empresa que conforman una determinada estructura mental capaz de dar una respuesta exitosa en la acción estable en el tiempo y flexible si así se requiere.

**4.** Las competencias dependen en parte de las experiencias adquiridas que la persona integra de forma automática. Es fundamental el mecanismo de la automatización para adquirir el hábito porque ello permite reducir las funciones intelectuales y aumentar el papel de las aptitudes específicas (Levy-Leboyer 1997:42).

**5.** Tienen un efecto causal sobre el desarrollo de una tarea, permitiendo predecir el éxito en función de la misma.

**6.** Son específicas para un contexto determinado, situación concreta o peculiaridad de la organización.

**7.** Presentan dificultades de identificación y evaluación, si bien para que sean útiles a la organización deben ser medibles con fiabilidad y validez.

Desde el punto de vista profesional la adquisición de una competencia tiene un recorrido complejo y sistemático que muchas profesiones llevan a cabo a rajatabla, ya sea por el riesgo que pueden correr los usuarios del nuevo producto o por los riesgos económicos que corre la empresa. Pensemos en el proceso de aprendizaje de los especialistas cuando una empresa introduce una nueva tecnología avanzada en su proceso de producción, el proceso de aprendizaje del personal sanitario cuando ensaya un nuevo procedimiento de diagnóstico o la aplicación de una nueva tecnología para traumatología, implantes o sencillamente para mejorar un protocolo de urgencias.

Primero el equipo médico recibe información técnica, a veces exhaustiva, por parte de la empresa que ha investigado y puesto a punto la nueva tecnología. A continuación el equipo médico, asistido por expertos, ensaya con protocolos establecidos los nuevos procedimientos hasta adquirir el conocimiento, las habilidades y destrezas que se requieren para aplicar sin riesgos para el paciente el nuevo producto o tecnología. En tercer lugar, ensayan en pacientes voluntarios y observan los resultados parciales hasta que deciden, previo análisis de datos y valoración de beneficios y riesgos, la aplicación generalizada a todos los pacientes.

El modelo de formación competencial supone la implicación motivada de los profesionales en todos los procesos, fases y protocolos hasta adquirir la habilidad que se persigue desarrollar. No basta, como sucede frecuentemente en el ámbito de la educación, la mera información magistral proporcionada por un experto teórico para que sin más protocolos el nuevo conocimiento ofrezca resultados inmediatos y consistentes en su aplicación práctica.

Aprender a tomar decisiones que afectan a toda la comunidad educativa, conocer y aplicar los mecanismos y los procesos de reconversión de conflictos mediante procesos de mediación, saber implicar a los profesores en un proyecto común son tareas nada fáciles y menos si se pretenden llevar a cabo sin preparación previa.

## 4. *LAS CUATRO COMPETENCIAS ESENCIALES PARA EL EJERCICIO DEL LIDERAZGO COMPARTIDO*

Mayo y Lank (2000) sostienen que lo que se está enseñando a los directores durante décadas en los países que defienden una dirección profesional está pensado para un mundo diferente al actual, más ordenado, más predecible. *"Las herramientas y técnicas de dirección tradicionales están destinadas a organizar recursos para conseguir resultados en un mundo estable y controlable".*

Predecir, ordenar, presupuestar, controlar, revisar, son funciones de la dirección centradas en tareas. Estas tareas y las habilidades que implican todavía son necesarias para conseguir que las cosas vayan bien, pero hoy en día se requieren capacidades mucho más amplias que hacen referencia al rol de liderazgo, que a su vez hacen referencia a competencias para desarrollar una visión de futuro, para asumir el riesgo de la innovación, para facilitar el trabajo de los docentes, para crear espacios de intercambio profesional y un largo etcétera, que constituyen las competencias esenciales del líder educativo del futuro, el contenido del rol liderazgo.

El ejercicio del liderazgo por competencias consiste en dirigir provocando el compromiso personal de la gente mediante el desarrollo de un conjunto de competencias y capacidades que, siguiendo a los autores que más han trabajo este modelo (Fullan, 2002; Levy-Leboyer, 2003; Goleman, 2004; Boyatzis y McKee, 2006; Leithwood, 2006, y Hargreaves, 2007), podrían resumirse fundamentalmente en estas cuatro competencias esenciales: competencia de pensamiento estratégico, competencia de gestión del aprendizaje, competencia de las relaciones personales y competencia de la organización de los equipos de trabajo.

En los capítulos siguientes presentaremos de forma exhaustiva cada una de ellas con la intención de facilitar al lector el crecimiento

profesional mediante el conocimiento y el desarrollo de una dirección competente.

# Competencia del pensamiento estratégico

*"El simple ejecutivo funciona con dos herramientas para desarrollar su actividad: el reloj y la agenda.*
*El líder lleva siempre consigo, además, la brújula".*
Urcola Tellería (2000)

## 1. *UNA HISTORIA CORRIENTE*

*Es muy probable que a lo largo de sus años como directivo alguna vez se haya preguntado al final del día para qué sirve realmente su trabajo y no sepa a ciencia cierta qué contestarse. El profesor lo tiene muy claro. Durante el día ha dado clase sin parar a cuatro grupos de alumnos por la mañana y a dos grupos por la tarde. En cada clase sabía de antemano lo que tenía que hacer porque lo tenía todo planificado y, excepto en casos aislados, ha podido desarrollar su plan de trabajo más o menos según lo previsto. El director, en ese mismo tiempo, ha podido atender a innumerables imprevistos y a inesperados interlocutores que han convertido su agenda previamente organizada en algo parecido a un caleidoscopio. Su forma de trabajo es fragmentada y muchas veces sin ninguna conexión.*

*Durante mis años de director, todos los días entraba a las ocho menos cinco de la mañana por la puerta del centro con el fin de organizar el día y trabajar en paz y en silencio hasta que comenzaran a aparecer los profesores y los alumnos a las ocho y media o nueve según los turnos. Una vez en marcha el horario escolar, las primeras horas eran las peores. Podía suceder de todo: el conserje que entraba nervioso en el despacho recordándome que tenía que estar en la Inspección a las nueve y cuarto con la PGA que debía ya haber enviado hace diez días; además, en la sala de visitas me esperaba la mamá de Víctor extremadamente alterada. Cuando me dispongo a salir del despacho para ir a la Inspección me aborda un profesor pidiéndome permiso para irse al hospital donde le espera su mujer con el niño que les ha dado una noche de perros...*

*A lo largo de la jornada de trabajo, es muy probable que, además de coger el coche y visitar la Inspección, a la vuelta haya soportado un maratón parecido a ese que encontré entre mis papeles de un curso de*

*formación en el que el ponente nos pedía que describiéramos un día cualquiera de trabajo de aquel mes de noviembre de 1983. Dice algo parecido a esto:*

*"Hoy ha sido un día para no recordarlo. Me ha sucedido de todo, he llegado tan alterado a casa a las ocho y media de la noche que mi mujer, sorprendida, me ha preguntado si había sucedido algo grave. ¡Grave, grave, no! Pero algo parecido al absurdo sí. Cuando volvía de la visita al inspector me he encontrado a la sustituta de la profesora que acaba de dar a luz que ya llevaba esperándome una hora y cuarto. Mientras hablaba con ella ha tenido que coger el teléfono tres veces e interrumpir otras tantas veces la conversación. Despachada la sustituta me he acordado de que había prometido a la comisión de padres del comedor probar yo mismo los platos para velar por la calidad de los menús. A esas horas, el primer turno de los niños de Infantil ya está entrando en el comedor. Mientras tomo la sopa del primer plato tengo una discusión con el jefe de la empresa del Catering que reivindica los atrasos que dice que le debe el colegio y que el secretario niega rotundamente. De vuelta a mi despacho me encuentro con unos alumnos de BUP que están fumando fuera de clase y les digo que quiero verlos inmediatamente en dirección...*

*En el hall de distribución de la zona de Bachillerato la papelera está rodeada de papeles por todas partes menos por el centro, miro a mi alrededor y como no me ve nadie me pongo a recogerlos. Es una manía insuperable, los recojo como si estuviera cometiendo un crimen. No soporto ver papeles por el suelo.*

*Cuando por fin llego al despacho el secretario me pide que suba a la planta segunda para dar el visto bueno a la nueva instalación de agua y gas. Le contesto que ahora no puedo y que firme él mismo la recepción de la obra. El secretario me replica que prefiere que lo haga el director. Subo malhumorado al laboratorio y mientras el operario me explica el funcionamiento pienso en los alumnos que mandé a mi despacho y la visita que tenía concertada a las doce y cuarto con una editorial.*

*Efectivamente, en la puerta me esperan los visitadores editoriales junto con otro alumno expulsado de clase por cuarta vez durante la*

*semana y el jefe de estudios que ya no sabe que hacer con Yowi. ¡Menos mal que los alumnos fumadores habían desaparecido! El conserje me recuerda que tengo que llamar al presidente del APA...*
*Entro en mi despacho, cierro la puerta con llave, me siento desorientado y me quedo mirando al vacío... De repente, el timbre del colegio me vuelve a la realidad recordándome que todavía me falta media jornada de trabajo y me pregunto: ¿por donde íbamos?"*
*Blumberg (1987) invitó a cerca de 3.000 directivos estadounidenses en el marco de una investigación sobre el perfil de los directores escolares a que identificaran aquellas metáforas de una lista que mejor definieran su trabajo cotidiano como directores. El resultado puede mantenerse aún hoy en día tan vivo como hace exactamente 20 años. Las metáforas más seleccionadas fueron las siguientes: "apagafuegos, bombero, detective, policía, sheriff, juez, trabajador de la Cruz Roja, enfermero, celador, psiquiatra, consultor sentimental, recogedor de cartones y papeles, superprofesor, corredor de fondo, coreógrafo, masajista, entrenador, electricista, cobrador de recibos..."*
*Otro estudio de Lee Martin, Willower, Blumberg y Greenfield (1989) sobre una muestra de 32.000 directivos, también estadounidenses, nos proporciona una imagen muy acorde con las metáforas de la investigación de Blumberg. El extracto del informe final del estudio dice así:*
*"Los directores escolares ocupan su tiempo de forma fragmentada, pasando de una situación problemática a otra, disponiendo de un tiempo mínimo para ocuparse de esas situaciones y menos tiempo aún para reflexionar".*
*Muchas tareas se dejan inacabadas porque otras más importantes requieren su atención. El trabajo se convierte en una serie de preguntas, problemas y situaciones imprevistas, la mayoría de las cuales tienen muy poco que ver con la enseñanza y el aprendizaje. Es un trabajo en gran medida, verbal y burocrático.*
*¿Es realmente necesario que los directores escolares hagan todas estas cosas y, en el caso de que sea imprescindible llevarlas a cabo, no habría otra forma de hacerlas, delegando tareas, distinguiendo lo urgente de lo importante, priorizando lo necesario sobre lo inútil?*

*Volviendo a rememorar aquella experiencia agotadora y apasionante de la dirección comienzo a tener algunas cosas más claras. Por ejemplo, en aquella época no había desarrollado mi capacidad de autoorganización como los directores de la investigación de Lee Martin. Carecía de lo que hoy se llama pensamiento estratégico. Lo empecé a intuir cuando escribí un librito titulado: "Dirigir es organizar". De esto vamos a hablar en este capítulo.*

## 2. ¿QUÉ ENTENDEMOS POR PENSAMIENTO ESTRATÉGICO? ¿QUÉ DICE LA INVESTIGACIÓN DISPONIBLE SOBRE EL PENSAMIENTO ESTRATÉGICO DE LIDERAZGO?

El concepto 'estrategia' posee, desde el punto de vista terminológico, connotaciones bélicas. Proviene del griego homérico, *strategós*, que significa "el arte de dirigir operaciones militares".

Poseer pensamiento estratégico significa ser consciente de lo que se quiere, saber a dónde ir, con quién se ha ir y, finalmente, conocer y controlar los recursos funcionales que permitan hacer bien el camino. Esto, como suele decirse coloquialmente, alude a "tener la cabeza bien amueblada", porque difícilmente un líder puede organizar el trabajo de la institución para conseguir los fines que pretende si él mismo es una persona desorganizada e interiormente caótica.

Poseer pensamiento estratégico implica, por consiguiente, conocer y saber utilizar técnicas de análisis de necesidades y tendencias para saber establecer el rumbo que se quiere dar a la organización. Cuando decimos que alguien posee pensamiento estratégico queremos decir que tiene capacidad para determinar un plan de acción con normas, tácticas y procedimientos adecuados para llevar adelante el proyecto institucional. Desde el punto de vista más práctico, el plan estratégico adquiere consistencia operativa cuando se expresa y se despliega a través de tres soportes sobre los cuales hablaremos en los epígrafes que configuran el presente capítulo:

**a)** El soporte conceptual que le proporciona coherencia teórica: hace referencia al conocimiento sobre estrategia organizativa, sobre la elaboración compartida de los proyectos institucionales y, sobre todo, al conocimiento de los modelos de gestión del cambio y las

dinámicas internas que lo provocan.

**b)** El soporte metodológico que le proporciona consistencia práctica: supone el dominio de habilidades para implicar a la gente en proyectos institucionales, como el PMC (Proyecto de Misión Compartida) y el Proyecto de Visión de Futuro, así como destrezas para la planificación, gestión de recursos y la aplicación de estrategias para conseguir el despliegue coordinado de esos proyectos.

**c)** El soporte técnico que facilita el *feedback* con la realidad y que se concreta en el Proyecto de Dirección que define sus intenciones y configura la agenda y la red de relaciones.

Las investigaciones más solventes y actuales sobre el liderazgo educativo de Geoff Southworth (NPQH, 2003) definen el liderazgo compartido desde la perspectiva del pensamiento estratégico como el desarrollo de capacidades para:

**1.** Abrir vías y establecer el rumbo por un camino.

**2.** Proporcionar sentido de propósito. Poseer objetivos claros. sentido de la misión y visión y capacidad para comunicarlos.

**3.** Orientar toda su vida profesional a obtener resultados de éxito.

Por otro lado, Leithwooth and Rhiel (2004), en EE.UU., presentan conclusiones parecidas o al menos complementarias a las de la NPQH del año anterior. En casi todos los directivos con capacidad de liderazgo descubrieron cinco actitudes:

**a)** Establecen el rumbo.

**b)** Forman a su gente incidiendo en su crecimiento profesional.

**c)** Desarrollan la organización generando nuevas formas de trabajo.

**d)** Su presencia influye en los resultados académicos positivos.

**e)** Poseen ideas y propuestas nuevas para responder a los retos y problemas nuevos como la inmigración, la implicación de la familia, la violencia escolar, etc.

Estos últimos autores afirman, refiriéndose a la necesidad de gestionar e incentivar los procesos de cambio en las organizaciones, que es imprescindible que los líderes posean competencias esenciales que ellos relacionan con el pensamiento estratégico. Estas competencias hacen referencia a habilidades para prever resultados y orientar todas sus actuaciones hacia un fin con objetivos propios y recursos adecuados.

Finalmente, Lipman-Blumen (2002) dice que la calidad de las organizaciones futuras va a depender de la capacidad de los líderes para afrontar directamente la ansiedad, la incertidumbre y la falta de significado de lo que hacen sus colaboradores, los cambios vertiginosos, las crisis económicas que ponen en cuestión el sistema, provocan incertidumbre y empujan a las organizaciones hacia la ambigüedad, la turbulencia y el caos. La función del líder es, por consiguiente, proporcionar orientación, confianza y seguridad a sus compañeros de viaje porque es capaz de comunicar una visión global, realista y posible de la organización y además tiene la autoridad moral que le otorga una buena gestión y unos mejores resultados.

Como dicen Hamel y Prahalad (1998), *"Un directivo que funciona mirando al espejo retrovisor, tarde o temprano se pegará contra el muro"... "por ello hay que aprender a mirar hacia delante sabiendo interpretar correctamente los mapas"...*

## 3. *EL PENSAMIENTO ESTRATÉGICO IMPLICA UNA ACTITUD PROACTIVA ANTE EL CAMBIO*

Cuando nos referimos a competencias de pensamiento estratégico que debe desarrollar el líder para gestionar con éxito la institución escolar estamos pensando en primer lugar en capacidades y habilidades específicas para animar, provocar e incentivar procesos de cambio que permitan poner la escuela al día con las expectativas y demandas de una sociedad que soporta cambios sociales, tecnológicos y culturales vertiginosos, producto del conocimiento científico y su aplicación tecnológica y cuyas consecuencias son, entre otras:

- Cambios bruscos en las formas de convivencia social que han repercutido de manera radical en nuevos modelos de familia que nada tienen que ver con el estilo patriarcal de tan solo hace treinta

años.

- Nuevos modelos de producción y distribución que influyen en los valores y formas de pensar de las nuevas generaciones.
- Creación de una cultura mestiza como consecuencia de una enorme presión inmigratoria que ha condensado en las aulas un alumnado diverso procedente de culturas, lenguas, religiones, mentalidades y estilos de vida enormemente heterogéneos.
- El estilo de vida de estas generaciones nacidas y desarrolladas en la cultura de la sociedad urbana del bienestar, marcadas por valores como la tolerancia, la permisividad, la interculturalidad, la independencia, la estética del cuerpo, el hedonismo, lo inmediato, lo tecnológico convertido en mágico y trascendente, y un largo etcétera.
- La generalización de las nuevas tecnologías al ámbito doméstico, que ha liberado a la mujer de la servidumbre que suponían las tareas cotidianas de mantenimiento y alimentación y que le ha facilitado su incorporación masiva al mundo laboral y social.
- La liberación de la información y del conocimiento de los centros de poder donde se tomaban las decisiones y se elaboraba la tecnología. Este último aspecto es especialmente relevante para el tema que nos ocupa. Hasta hace no muchos años el centro educativo, juntamente con otras instancias de poder fáctico, monopolizaba la cultura, la información y el conocimiento; hoy día el profesorado comparte este poder de transmisión del conocimiento con innumerables instancias socializadoras no convergentes, como muy bien dice Imbernón (2001): Redes digitales informáticas y telemáticas, la educación no formal, etc. que se escapan al control y orientación pedagógica del profesor.

## 3.1. *Entender el proceso de cambio*

Para provocar y crear una cultura de innovación es fundamental que los directivos entiendan las dinámicas y sean capaces de gestionar con conocimiento de experto los procesos que conducen al cambio sostenible y asumido por sus colaboradores (Álvarez, 2008); entender el proceso de cambio es concebir la innovación más como un estado

mental o actitud que como una acción frenética. Aquí, sin embargo, nos referimos a la inducción de procesos de cambio, intencionados, planificados y con el propósito de institucionalizarlos en planes de mejoras consistentes. Por ello damos importancia a la planificación en procesos abiertos y flexibles sometidos a un *feedback* que nos permita reconducirlos de forma sistemática si no acertamos en la fase de planificación. El mismo Fullan (2002), citando a Berman y Mclaughlin (1977) y a Huberman y Miles (1984), establece cuatro fases del despliegue de un proceso de innovación a las que nosotros hemos añadido una fase previa de sensibilización:

a) Fase de sensibilización y motivación. Responde a la cuestión de qué hay que cambiar y qué beneficios y amenazas supone el proceso de cambio. En esta fase es muy importante contar con el personal implicado en el proyecto. Beer, Eisenstar y Spector (1990), citados por Fullan, sugieren las siguientes acciones para esta fase de sensibilización e implicación.

- Generar un compromiso de cambio mediante diagnósticos conjuntos sobre los problemas de la organización. Los datos del diagnóstico deben facilitar información sobre el qué y el por qué cambiar.
- Desarrollar una visión compartida de cómo organizar y dirigir la acción de cambio para ser eficaces y mejorar los resultados.
- Promover inquietudes por la nueva visión trabajando las competencias básicas para llevarla a la práctica.

Estas tres sugerencias nos han sido especialmente útiles en el desarrollo del modelo PMC que presentaremos más adelante.

b) Fase de inicio. Hace referencia sobre todo a la planificación del proceso de cambio y a la previsión de recursos funcionales y su financiación. Es la etapa más fácil para el directivo si la fase de sensibilización ha tenido éxito. Ahora toca tomar decisiones sobre la viabilidad, consecuencias, y compromisos que va a exigir todo el proceso de cambio y la institucionalización de la mejora, por ello es fundamental contar con la participación de las personas implicadas en el proceso de planificación y replanificación, como dice Bolívar (2002).

Vroom y Jago (1990) definen la decisión de calidad como aquella que se toma teniendo en cuenta la máxima información y asegurándose de que es posible que pueda llevarse a cabo. Y concluye que si la decisión la va a gestionar el director porque responde a sus propias competencias es una pérdida de tiempo implicar a sus colaboradores en el proceso previo, ahora bien, si son sus colaboradores los que la tienen que llevar a cabo solo podrá asegurarse la calidad de la misma si ellos intervienen como protagonistas en todo su proceso de gestión.
Las mismas premisas deberán aplicarse para los procesos de cambio que no son otra cosa que complejos procesos colectivos de toma de decisiones.
c) Fase de implementación o experimentación. Es la fase más difícil, cuando surgen todas las dificultades, resistencias y algunas personas se replantean el compromiso adoptado en las fases anteriores, más bien conceptuales y teóricas. La dificultad más seria a tener en cuenta en estos momentos, como sugieren McLaughlin y Talbert (2001), es el carácter multidimensionalidad del cambio.
Ahora el profesor experimenta en el espacio privado de su aula y con sus alumnos los diseños de cambio previsto y observa cómo afecta a los contenidos didácticos, a su metodología y, sobre todo, cómo le pone en cuestión sus creencias y sus convicciones más arraigadas, creencias y convicciones que son producto de un enorme esfuerzo personal largo y complejo, a veces doloroso. El problema fundamental de esta fase de experimentación es que no se suele prever ni muchas veces se dispone de espacios y tiempos para el intercambio profesional entre iguales. Estos espacios bien gestionados, permiten poner en común las dificultades e incertidumbres que asaltan al profesor que ve sometida su práctica docente a cuestionamiento sin que nadie le asegure que el cambio le va a proporcionar una mejora evidente no solo de los resultados sino de su trabajo personal.
Por propia experiencia, es el momento en que más falta hace la presencia y el apoyo del director como líder capaz de animar y proporcionar la seguridad personal que necesitan aquellos profesores a los que les asalta la ansiedad porque ven puesto en cuestión todo su itinerario profesional.

d) Fase de evaluación de primeros resultados y resistencias. Suele ser una buena señal si el proyecto de innovación que preconiza el cambio llega a esta fase de evaluación. Esto quiere decir que se han superado la mayor parte de las dificultades que aparecen en un proceso largo e impredecible. Quedan por superar las dificultades propias que aparecen cuando el resultado de la primera evaluación aconseja poner en marcha el plan de mejora porque una mayoría significativa asume el riesgo de su institucionalización observadas las ventajas que puede proporcionar al alumnado.

De todos los obstáculos que deberá superar el plan de mejora uno de los más importantes aparece cuando los más remisos observan que el cambio institucionalizado exige más trabajo al profesor. Solo con el tiempo el cambio puede y suele convertirse en rutina gratificante. El problema se plantea cuando este proceso de rutinalización no es aceptado por parte del colectivo y surge el conflicto y la resistencia, que pueden plantearse como una guerra interna que termina haciendo añicos el proyecto. De nuevo es fundamental la presencia del liderazgo profesional del director y su capacidad de convencimiento y de reconversión de conflicto.

e) Fase de institucionalización. No podemos hablar de mejora en los procesos internos de cambio si no somos capaces de institucionalizar la mejora que provoca y convertirlo en rutina docente o educativa. Por eso, los autores que han dedicado años a la investigación sobre el cambio educativo hablan de sostenibilidad como condición inequívoca de que el cambio ha tenido éxito. No es cuestión de iniciar muchos cambios. Todos sabemos que el profesorado en general introduce innumerables cambios a lo largo de su carrera profesional como resultado de experimentos personales producto de ensayo-error, pero muy pocos, por no decir ninguno, saltan los muros del coto privado del aula.

## 3.2. *La gestión del cambio como competencia de pensamiento estratégico*

Un proceso de cambio, sea espontáneo o inducido de forma intencionada, no funciona solo por el primer impulso, normalmente entusiasta, de las personas con ilusión innovadora (Álvarez, 2008).

Alguien debe gestionar lo que significa diseñarlo, planificarlo, dotarlo de recursos tanto funcionales como administrativos y presupuestarios, facilitar su avance, reconvertir resistencias, ayudar a superar la ansiedad que provoca, controlar su despliegue, institucionarlo cuando se han observado las mejoras que produce en el aprendizaje y en la conducta de los alumnos. Se necesita la presencia de un líder con capacidad de gestión compartida. Para entender la dinámica y el proceso de un cambio educativo es interesante conocer los diferentes modelos de gestión que funcionan como envolturas protectoras y animadoras de su despliegue institucional:

• Modelo teórico de gestión racional. Se inspira en la teoría mecanicista propia de los contextos administrativos y burocráticos. Normalmente el cambio viene impuesto como reforma educativa desde fuera del centro o se concreta en circulares administrativas sin contar con la opinión y disponibilidad del profesorado y sus directivos.

El cambio se somete a una planificación estratégica con provisión de recursos y controlada desde fuera de forma institucional por las autoridades administrativas y su inspección. Frecuentemente, la experimentación del proyecto innovador no se somete a excesivos controles de resultados, por lo cual se hace muy difícil la sistematización e institucionalización del cambio.

Los agentes internos no suelen implicarse de forma entusiasta en el proyecto porque no lo consideran propio o porque choca con sus intereses, creencias o forma tradicional de trabajar. En el mejor de los casos termina institucionalizándose de forma burocrática sin que nadie conozca o valore realmente las mejoras que ha aportado a la institución escolar.

• Modelo teórico de gestión de la contingencia. Teoría del caos. Se fundamenta en el supuesto de que las ideas tienen fecha de caducidad y es necesario impulsar continuamente nuevas acciones que lleven de forma impulsiva y procesual a la creación. El cambio y la creatividad están condicionados por un envoltorio emocional. La creatividad es asistémica, multidimensional, impredecible; surge espontáneamente al borde del caos. El error no importa, existen siempre más caminos y alternativas. Del error surge la acción innovadora.

En la enseñanza este planteamiento es más frecuente de lo que parece y se expresa a través del modelo llamado 'anarquía organizada' que interactúa de forma sorprendente con el modelo burocrático.
El esquema podría ser algo parecido a esto: A nivel formal el centro funciona de una manera muy ordenada, administrativa y burocrática; sin embargo, a nivel informal predominan las dinámicas propias del caos controlado. Según esta teoría, el cambio se produciría siempre al borde del caos pero de forma vigilada en permanente confrontación con la realidad que evoluciona vertiginosamente y el corsé burocrático de la norma que impide el suicidio de las nuevas ideas.
Bolívar (2002:51) define en un lenguaje más académico el cambio en el marco teórico de la contingencia como un *"proceso evolutivo o progresivo, inmanejable, que no se deja atrapar bajo un esquema formal o planificación temporal dado que las soluciones no están nunca dadas de antemano"... "Habría que ver el proceso de cambio como una serie de fenómenos dinámicamente complejos que se van solapando en círculos en lugar de líneas, lo que nos viene a recordar a Nietzsche en lugar de Descartes*".
• Modelo teórico de gestión de la complejidad. Se fundamenta en la teoría del *Tipping point* o impulso adecuado, literalmente *"impulso de vuelco,"* de Gradwell (2000:258). Cuando una organización ha crecido de forma excepcional porque ha tomado decisiones de éxito, *"...al final, lo que subyace es la creencia fundamental de que el cambio es posible, de que la gente puede cambiar radicalmente su conducta o sus creencias ante el impulso adecuado"* Este planteamiento de Gradwell está muy relacionado con la teoría del desarrollo de competencias esenciales del liderazgo para el cambio. Según este autor, hay que saber combinar el impulso con el compromiso personal de los agentes, la presencia del liderazgo y el desarrollo de competencias esenciales que hagan florecer el cambio. Finalmente señala que también el azar tiene su protagonismo.
La teoría de la complejidad, además, define bastante bien aspectos que hasta el momento no habían aparecido en el rico panorama de la investigación sobre el cambio, por ejemplo el principio de que las causas pequeñas bien alineadas pueden producir grandes efectos.

Cuando hablan de las causas pequeñas se refieren al poder del contexto, a la ley de los pocos o de la minoría significativa siempre disponible y al factor "pegadizo" o conjunto de mensajes memorables que se convierten en moda dominante que todo el mundo acepta.
Los teóricos de la complejidad, entre ellos Fullan (2007:32 y 33), apuntan ocho factores que son los que hacen enormemente frágiles los procesos de cambio:

**1)** La no linealidad. No puede esperarse que las reformas se desarrollen tal y como se planifican.

**2)** Imprevisibilidad. Siempre se producirán sorpresas debido a las dinámicas complejas de las fuerzas interactivas.

**3)** Interacción o correlación. Es un elemento clave para avanzar hacia el orden.

**4)** Autocatálisis. Ocurre cuando un sistema interactúa y se influyen mutuamente creando nuevos modelos.

**5)** Borde del caos. También podría llamarse borde del orden. Se da cuando los sistemas evitan el orden excesivo o el orden escaso.

**6)** Factores de atracción social que actúan como potentes motivadores sociales.

**7)** Efecto mariposa. Se produce cuando se fusionan un número reducido de fuerzas clave. Pueden tener efectos muy grandes y desproporcionados.

**8)** Sistema adaptable o complejo. Formado por un grado elevado de interacción externa de modo que se produzca un aprendizaje continuo.

Para entender el proceso de cambio es fundamental que los directivos comprendan también lo que experimenta la gente cuando, por imperativo externo, se le exigen cambios en la forma o en el contenido de su trabajo.
En el fondo, el concepto de cambio aplicado a la escuela significa reculturización o, lo que es lo mismo, desaprender para aprender de nuevo; creando otra nueva cultura, fundamentada en principios, rutinas, formas de trabajo y valores, de nuevo consensuados.

Desde mi propia experiencia, el cambio es, sobre todo, una actitud que se ha ido construyendo a partir de los siguientes principios:

- Creer que la gente puede cambiar, proyectando sobre las personas y los equipos expectativas positivas de cambio.
- Cambio, para la mayor parte de la gente, supone trabajar de otra manera, es decir, trabajar más y sin seguridad de obtener mejores resultados.
- Preguntarse siempre: más esfuerzo y más trabajo, ¿a cambio de qué? Si no se puede responder a esta pregunta no se debe iniciar el proceso de cambio, porque nadie da algo a cambio de nada.
- El cambio se debe entender como mejora. Es decir, mejorar lo que hay, lo que no funciona, potenciando una cultura de la autoevaluación que proporcione al individuo y al propio equipo información significativa de los puntos fuertes que proporcionarán seguridad y de las áreas que precisan mejorar.
- Liderar un proceso de cambio significa conocer previamente los mecanismos de resistencia y comprender a la gente que se resiste. Si mi liderazgo no les proporciona seguridad personal y profesional no se implicarán en el proceso de cambio.
- El cambio empieza cuando la dirección demuestra a través del ejemplo que tiene fe en la gente que lo lleva a cabo y es capaz de comprometerse con el mismo facilitando los recursos.

## 4. *EL SOPORTE METODOLÓGICO QUE PROPORCIONA CONSISTENCIA PRÁCTICA AL PLAN ESTRATÉGICO*

El estilo de dirección que diferencia a unos directivos de otros a pesar de pertenecer incluso a la misma institución, viene marcado por sus actitudes ante la norma y ante los principios y valores personales o colectivos.

Hay directivos que dirigen y se relacionan ateniéndose sobre todo a la legislación vigente y a las instrucciones que le llegan desde Administración o desde la misma institución. A este tipo de directivos se les suele consideran directivos burócratas o gestores administrativos. Para ellos y para sus subordinados las cosas van bien

si se cumplen los procedimientos, las instrucciones y las normas y van mal cuando no se cumplen o no se controlan.
Por el contrario, hay otro estilo de dirección que desde ahora vamos a llamar afiliativo en términos de Goleman y Boyatzis, que dirige teniendo en cuenta el contexto legislativo pero interpretándolo y proporcionándole coherencia a través de los principios y valores propios de la organización y de la dirección.
No pretendo contraponer norma a valor, entre otras cosas porque toda norma incluye principios y valores. Lo que quiero decir es que una dirección exclusivamente normativa proporciona solo cierta seguridad a los subordinados mientras que una dirección que dirige con proyecto propio, que se inspira en principios y valores, tiene mayor capacidad de movilización del compromiso de sus colaboradores, sobre todo en situaciones de cambio y ambigüedad.
El líder, a diferencia del administrador, actúa sobre los recursos intangibles y emocionales de la organización: principios éticos, valores, estados de ánimo, actitudes, relaciones personales, pautas de comportamiento, sentimiento, emociones. La habilidad para influir y controlar el estado emocional de la organización es fundamental para crear confianza en los colaboradores y movilizar sus energías hacia objetivos que benefician a todos porque incrementa el valor añadido de la organización

## 4.1. *Los principios y valores que conforman la misión y la visión compartida de la organización*

¿Qué significa gestionar mediante valores?, ¿qué diferencia a una organización que funciona mediante un proyecto de misión compartida y otra que solo funciona burocráticamente?
Todo grupo humano que actúa como un colectivo y que participa de los mismos o parecidos intereses tiende a generar creencias, convicciones y valores no siempre explícitos que condicionan sus comportamientos. Es lo que llamamos "cultura informal" de la organización, es decir, los supuestos básicos que permiten a sus miembros interpretar lo que ocurre, tomar postura en función de sus propios intereses y conducirse de una manera determinada al margen de las directrices que emanan de los planteamientos institucionales o de la misma autoridad.

Existe otro tipo de cultura organizativa que se sustenta sobre un conjunto de principios y valores consensuados por el grupo de forma explícita que generan formas de trabajar y estilos de interacción enormemente constructivos y orientados hacia objetivos que benefician al cliente y al propio trabajador.

Para entender esto es muy importante diferenciar los supuestos básicos de los principios y valores de que hablamos. Según Schein (1990), los supuestos básicos son *"Un conjunto de convicciones aceptadas como verdaderas y evidentes, aunque no puedan ser demostradas objetivamente, pertenecientes a la organización informal, que ejercen la suficiente influencia como para ser consideradas válidas y, en consecuencia, ser enseñadas como creencias indiscutibles a los nuevos miembros como el modo correcto de comportarse, sentir y pensar en el seno de la organización".*

Los principios y valores, por el contrario, suelen expresarse de forma explícita en los documentos institucionales como el proyecto educativo, el ideario, las constituciones, o el plan estratégico de la institución y son producto del consenso al menos de los grupos dirigentes.

Los principios son planteamientos éticos unidos a comportamientos consistentes que se fundamentan en una práctica sostenida y que los sujetos de la organización manejan y explicitan frecuentemente para argumentar decisiones tomadas o justificar la forma de hacer las cosas y los comportamientos de los miembros de la organización. Los valores se desprenden de los principios, de los contrario serían constructos abstractos inconsistentes.

El verdadero liderazgo con pensamiento estratégico es consciente de que aspectos tan importantes como la definición de la misión, que incluye la descripción del tipo de cliente al que va dirigida la actividad de la institución concebida como servicio, pasa por la creación de una cultura fundamentada en principios y valores compartidos coherentes con las aspiraciones y expectativas de sus colaboradores. Si falta esta coherencia no existirá la energía suficiente como para movilizar voluntades en una misma dirección.

Su objetivo como líder es conseguir el consenso explícito de los

miembros más influyentes sobre los principios y valores que constituyen la cultura explícita de la organización. Kouzes y Posner (1996:136), que estudiaron la relación entre creencias y convicciones personales y valores organizacionales, o lo que es lo mismo, valores consensuados, llegaron a la conclusión de que es una función del liderazgo llegar a un consenso con su gente sobre un conjunto común de principios que movilice sus energías en una sola dirección. Los valores compartidos, según esta investigación:

- Fomentan fuertes sentimientos de efectividad personal.
- Promueven altos niveles de lealtad para con la organización.
- Facilitan el consenso acerca de los objetivos organizacionales.
- Fomentan comportamientos éticos.
- Promueven normas convincentes de cómo trabajar e interesarse por los demás.
- Reducen el nivel de tensión en el trabajo.
- Alientan el sano orgullo de pertenencia a la organización.
- Facilitan la comprensión de las expectativas del trabajo.
- Fomentan el trabajo en equipo y el espíritu corporativo.

Este planteamiento no suele surgir por generación espontánea, es el resultado de muchos años de reflexión compartida entre personas de parecidas sensibilidades e itinerarios coincidentes.
A continuación presento un conjunto de principios y valores que han ido conformando mi modo de entender la dirección y el liderazgo en los años en que he asumido puestos de responsabilidad. Estos principios y los valores que de ellos se desprenden han ido constituyendo mi forma de entender el ejercicio de liderazgo y, en consecuencia, mi forma de entender la vida.

**Principio uno**

*El personal del colegio son mis colaboradores y como tales son el medio más importante que posee la organización para alcanzar los fines que se propone. Por ello debo mimarlos, preocuparme por su trabajo y sus problemas y ayudarles a crecer profesionalmente, de*

*forma que no me importe que un día puedan llegar a hacerme sombra.*

Valores que se desprenden: el reconocimiento y el respeto de las personas como buenos profesionales, la autoridad en el sentido griego de *augere*, hacer crecer.

**Principio dos**

*Mis colaboradores no confiarán en mí si no soy capaz de demostrarles con hechos y resultados que soy capaz de gestionar con eficacia, solucionar sus problemas y crear un clima en el que todo el mundo se sienta a gusto.*

Valores que se desprenden: la coherencia, el ejemplo, el trabajo duro.

**Principio tres**

*Para que los profesores y el personal del centro sean competentes debo facilitarles las cosas apoyando su trabajo y proporcionándoles todo tipo de recursos a nuestro alcance.*

Valores que se desprenden: servicio, entrega.

**Principio cuatro**

*La obligación del director del centro educativo es obtener resultados observables que satisfagan a las familias, a los alumnos y al profesorado.*

Valores que se desprenden: la eficacia, el compromiso con el cliente y el personal.

**Principio cinco**

*El cliente, es decir, el alumno, las familias y los proveedores son los que dan sentido a la organización. A ellos se les debe nuestra existencia, y nuestra razón de ser. Por ello debemos tenerlos presentes cuando tomamos decisiones que les afecten directa o indirectamente.*

Valores que se desprenden: compromiso con las expectativas del cliente y coherencia entre lo que se ofrece y lo que se proporciona.

**Principio seis**

*Para obtener resultados de calidad hay que implicar al personal en un proyecto que le ilusione. Un buen servicio de calidad solo se obtiene si el personal se compromete con un trabajo duro.*

Valores que se desprenden: la participación, la delegación, el

compromiso, la colaboración, la comunicación.

**Principio siete**

*Si la gente se siente satisfecha con su trabajo, se relacionará mejor con el cliente y todos obtendremos mayores beneficios.*

Valores que se desprenden: reconocimiento, motivación por el logro.

**Principio ocho**

*Todos tenemos cosas buenas. Si somos capaces de relacionarnos desde lo positivo de cada uno conseguiremos crear un buen clima de relaciones que nos beneficiará a todos.*

Valores que se desprenden: empatía, compasión.

**Principio nueve**

*El tiempo es un recurso escaso y muy valioso, por ello es fundamental gestionarlo bien, priorizando lo importante y urgente y organizando bien la agenda de trabajo.*

Valores que se desprenden: el tiempo, la organización.

**Principio diez**

*Prever y anticiparse a los acontecimientos facilita la organización y gestión de la agenda personal y la priorización de la actividad profesional.*

Valores que se desprenden: *Organización, prudencia, previsión..*

**Principio once**

*Entre iguales y dentro del trabajo es mejor la colaboración que la competitividad, lo primero integra y facilita el trabajo en equipo, lo segundo desintegra y genera individualismo y luchas internas.*

Valores que se desprenden: colaboración, corresponsabilidad, participación.

**Principio doce**

*La organización (normas, procedimientos administrativos y estructuras) debe ser flexible y estar al servicio de las personas y de la institución, no al revés.*

Valores que se desprenden: la flexibilidad, la apertura.

**Principio trece**

*Los acontecimientos se suceden a ritmo vertiginoso, es mejor coger el tren en marcha que esperar a otro que no sabemos a dónde nos lleva. Para conducir sin riesgo es mejor mirar siempre hacia delante y solo*

*esporádicamente al espejo retrovisor.*
Valores que se desprenden: el cambio, la innovación.

**Principio catorce**

*Todos tenemos derecho a equivocarnos y a rectificar. El error no es un fracaso, es una oportunidad para mejorar el proceso.*
Valores que se desprenden: la humildad, lo relativo frente lo absoluto, el sentido del humor.

**Principio quince**

*No existen verdades absolutas. Cada cual percibe las cosas según su perspectiva, la verdad solo es el resultado de ponernos de acuerdo entre todos sobre como lo entendemos para gestionarlo de forma compartida.*
Valores que se desprenden: el consenso, el acuerdo.

**Principio dieciséis**

*En educación, como en casi todo, lo mejor es enemigo de lo bueno. Lo mejor no es lo más avanzado, ni lo más conservador, no es mi visión personal ni la visión del otro, lo mejor es la coherencia en una línea consensuada de los mínimos en que nos podamos poner de acuerdo y en el respeto a las peculiaridades de cada uno*
Valores que se desprenden: coherencia, respeto, control.

## 4.2. *El proyecto de misión compartida de la organización*

La estrategia fundamental que mejor define el pensamiento estratégico de un líder es la capacidad de implicar a su gente en un proyecto de misión compartida que defina el tipo de cliente que quieren educar y los principios básicos asumidos por todos que inspirarán su labor educativa. Los principios y valores que el liderazgo debe compartir con sus colaboradores no pueden habitar en el limbo burocrático de los voluminosos documentos institucionales.
Para que puedan tener un valor útil y funcional deben integrarse en la actividad habitual de los docentes en todos los ámbitos de su ejercicio profesional: el aula, los pasillos, los patios de recreo, las reuniones profesionales de coordinación o las reuniones de tutoría con los alumnos y familias. Para ello es necesario convertirlos en Proyectos de Misión Compartida que doten de coherencia la intervención de distintos profesionales con los mismos alumnos.

Uno de los muchos factores internos que dificultan y convierten en extremadamente frágiles los procesos educativos es el "modelo archipiélago" en el que trabajan los profesores, es la ausencia de proyecto común que provea de coherencia a los procesos de enseñanza y aprendizaje. Cada profesor vive encerrado en la pequeña isla de su aula y los escasos contactos programados para coordinar los procesos adolecen de una excesiva burocratización no exenta de escepticismo. En este contexto cualquier cambio inducido desde fuera o desde el propio centro está llamado al fracaso.

El modelo de gestión por valores pretende crear un propósito de misión compartido por todos los agentes que intervienen directa o indirectamente en el proceso educativo del centro. Pensamos que si todo el personal interesado por la educación del centro interviene en la definición de su misión crearemos las condiciones necesarias de compromiso colectivo para que los posibles proyectos de mejora prendan de tal manera que la misión funcione como malla consistente que proporcione coherencia y sostenibilidad a los mismos.

El modelo de gestión por valores que se concreta en el Proyecto de Misión Compartida, de ahora en adelante PMC, persigue tres objetivos:

**a)** Generar compromiso de trabajo en equipo mediante la definición compartida de la Misión.

**b)** Revitalizar los proyectos institucionales de carácter profesional: Proyecto Educativo, Proyecto Curricular y programaciones didácticas, haciéndolos aterrizar en la acción docente cotidiana.

**c)** Proporcionar coherencia a la acción educativa llevada a cabo por todos los miembros de la comunidad escolar.

A diferencia del resto de los proyectos institucionales que se han ido estableciendo en los últimos años a lo largo y ancho del sistema educativo español, el PMC tiene tres características sustanciales que lo diferencian de los demás: brevedad (cinco páginas), consenso (como producto del acuerdo de al menos el 80% del personal) y rendición de cuentas (con indicadores que permitan generar estándares de calidad a tener en cuenta en la evaluación plurianual periódica).

Su elaboración debe contemplar los siguientes principios:

- Debe ser un documento *breve, claro y consensuado* por aquellos profesionales que van a intervenir directa o indirectamente en la educación y en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos.
- Debe ser un documento *fundamentado y argumentado* que explique con sencillez y claridad lo que pretende, de tal manera que sea comprendido fácilmente por las familias y alumnos.
- Debe respetar y ser coherente con los principios del *Plan estratégico* de la institución: carácter propio, ideario, normativa de carácter superior.
- Debe contemplar los *indicadores de calidad* que en su día (cada cuatro años) facilitará su evaluación externa.
- El contenido de la Misión debe hacer referencia a la visión de futuro de la institución y a las actuaciones que la concretan en cada espacio *organizativo, curricular y social (alumnado, profesorado, dirección, familias).*

El contenido de un documento de este tipo se circunscribe a los siguientes epígrafes para hacerlo operativo y lo menos farragoso posible:

- Definición, selección y priorización de principios de carácter cognitivo, organizativo y formativo, así como los valores que de ellos se desprenden.
- Negociación de los procesos clave y las competencias necesarias para su gestión de éxito.
- Acuerdo sobre el modelo o tipo de alumno que define el estilo de persona que se pretende educar.

## 4.3. *El proyecto de visión compartida del futuro de la organización*

La visión es una imagen mental (Bennis y Nanus, 1985:89) de un futuro estado de la organización posible y deseable, tan vago como un sueño y tan preciso como una meta a realizar, es una visión del futuro

de la organización creíble, agradable y realista, que mejora la situación presente.

Normalmente la visión refleja los posibles procesos de cambio en los que está comprometido el centro, así como los valores, principios y creencias sobre cuestiones transcendentes. Cuando la visión ha sido compartida suele reflejar de forma integrada las distintas concepciones de los distintos equipos que han participado en su definición.

Desde el punto de vista del movimiento de Escuelas Eficaces, Beare *et al.* (1992) dicen en las conclusiones de su investigación que *"El liderazgo efectivo posee una visión de futuro de la institución que le permite actuar sobre el sistema de incentivación personal, del reparto de la autoridad, sobre la formación del profesorado, la implicación de este en el desarrollo de la política y estrategia del centro y sobre el cambio cultural de la organización".*

Son tan importantes estos aspectos que por sí solos sirven para valorar la calidad profesional de un dirigente. Davis y Thomas (1992:40) los consideran un presupuesto clave del liderazgo eficaz y presentan en su libro *Escuelas eficaces y profesores eficientes* la investigación que hizo Rutherford por los años 85 sobre la correlación entre calidad educativa y visión del director:

*Rutherford formuló a los directores tanto eficaces como ineficaces la siguiente pregunta: "¿Cuál es su visión para esta escuela?" Los directores eficientes respondieron sin dudarlo, de forma entusiasta poniendo de manifiesto sus creencias en objetivos tales como encontrar formas de satisfacer las necesidades de aprendizaje de todos los alumnos, ayudar a los profesores a adaptarse a situaciones cambiantes, etc.*

*Los directores que después coincidían con los menos eficientes generalmente respondían después de un prolongado silencio más o menos con estas palabras: "Tenemos una buena escuela y un buen profesorado y mi deseo es seguir en este camino", "Estoy al corriente de algunas de las recomendaciones de los informes de la comisión, y creo que nosotros estamos haciendo la mayor parte de las cosas" o "Queremos una escuela segura y con orden".*

Los líderes sobresalientes poseen una visión personal del futuro de la

organización que suele ser compartida por una gran mayoría de colaboradores y que, en el fondo, impregna todos los documentos institucionales de la organización como la política y estrategia, los proyectos y los distintos planes de actuación de la vida cotidiana.
Para que la visión sea percibida por los colaboradores y personal de la organización debe institucionalizarse a través de un proyecto o documento institucional, lo que significa que:

**1.** Debe hacer referencia a la vida cotidiana de la organización.

**2.** Debe compartirse, es decir, no debe ser objeto de controversia.

**3.** Debe ayudar a interpretar los procesos críticos de éxito y todos los acontecimientos importantes que surgen en la organización.

**4.** Debe incorporarse e influir en la cultura del centro.

**5.** Debe expresarse a través de rituales, ceremonias y expresiones gráficas, como símbolos.

Una visión de futuro como parte del pensamiento estratégico del líder supone, siguiendo a Kouzes y Posner (2001), poseer un espíritu abierto y proactivo, ser consciente de sus posibilidades, tener sentido de la orientación y capacidad de imaginar escénicamente las cosas que sucederán. Las personas poco imaginativas, con mente rígida y excesivamente perfeccionistas difícilmente pueden leer el presente para representarse el futuro, como dice Kouzes.
Una visión cumple su función cuando es comunicada. El problema que se plantean muchos líderes es cómo comunicar y hacer partícipes de la visión a sus colaboradores para hacerla aterrizar en la vida cotidiana. Beare y Caldwell (1992) plantean este aspecto tan delicado de la siguiente manera:
*Se prefiere el término "anticipación o previsión" frente a visión que, para la mentalidad empresarial, tiene una connotación de sueño, aparición o algo que se le ocurre a alguien gratuita y repentinamente.*
La previsión se basa en la profunda y científica comprensión de las tendencias tecnológicas, científicas, demográficas, normativas, sociológicas y geopolíticas, que permiten entrever el futuro en medio de la niebla de la ambigüedad.

La visión no es nunca el producto de un acto visionario de un individuo, por muy jefe o líder que sea, sino el resultado del estudio de los indicadores que pronostican las tendencias de un producto, servicio o tecnología.

Por ejemplo, en las grandes ciudades del occidente industrializado se están haciendo estudios de tendencia, a partir de los datos que nos arrojan las pirámides de población, de la necesidad de un nuevo perfil profesional que tendrá una demanda de éxito en los próximos años. Se refiere al perfil profesional de lo que podría llamarse "el apoyo familiar de la tercera edad", una especie de asistente social que cubrirá todas las necesidades de los ancianos en sus propios domicilios. En estos momentos ya se están estudiando las competencias profesionales y la capacitación inicial de estos futuros trabajadores que en las grandes ciudades ya han comenzado a dar sus frutos.

Normalmente la capacidad de visión o previsión se atribuía al ejercicio del liderazgo; sin embargo, si nos atenemos a la definición que se ha dado anteriormente, la previsión no es un acto individual del líder sino el resultado del estudio y conocimiento compartido de muchas personas que participan en la misma misión de la organización. No cabe duda de que el papel del líder en la configuración de la visión de una organización es clave, pues él debe ser capaz de recoger, provocar, facilitar, orientar y relanzar las ideas de mucha gente, normalmente, colaboradores suyos.

Como dicen Hamel y Prahalad (2000), no solo es necesaria la lente angular del líder para intuir y prever el futuro, sino multitud de lentes rastreando distintos paisajes con el mismo objetivo o misión. El futuro casi siempre es previsible si sabemos leer el presente, es decir, si sabemos interpretar las tendencias desde el presente.

Las organizaciones actuales, siguen diciendo Hamel y Prahalad, tendrán éxito si son capaces de responder a estas tres preguntas que definen su futuro:

**1.** ¿Qué servicio debemos ofrecer a nuestros clientes en un plazo de 10 o 15 años?

**2.** ¿Qué nuevas competencias necesitamos adquirir para producir esos servicios que prevemos?

**3.** ¿Qué necesitamos reconfigurar y cambiar de nuestra organización?

Una de las experiencias más enriquecedoras de mi vida profesional en este ámbito del asesoramiento fue el estudio diagnóstico de tendencia sobre la visión de futuro de la Congregación religiosa de las Siervas de San José. A lo largo del trabajo, que transcurrió entre Roma y Madrid durante los años 2002-2003, conocí a una persona que poseía una verdadera visión estratégica de su misión y de la organización que dirigía. Ejercía un liderazgo claro, tranquilo y compartido con su equipo. Durante los diez años de su mandato como Superiora General había introducido cambios radicales en su congregación intentando ser fiel al carisma de la fundadora y al espíritu del Concilio Vaticano Segundo, no sin grandes dificultades y resistencias.
Justificó el ambicioso proyecto que planificábamos en la necesidad de que las decisiones que tomara el Capítulo General en el 2005 fuesen unas decisiones basadas en el conocimiento profundo de las tendencias de futuro que iban a afectar a los temas que constituían el núcleo del carisma institucional.
Los temas sobre los que quería conocer su evolución y los cambios y tensiones a los que estarían sometidos a lo largo de al menos una década eran nada menos que los siguientes:

- La situación y evolución de la pobreza en el mundo.
- La situación y evolución de la mujer.
- La situación de la mujer en el contexto de la inmigración.
- La situación de los cambios vertiginosos en relación a los valores emergentes.
- La afirmación del laicado dentro de la Iglesia y su participación del carisma e implicación en la misión de la congregación.
- La evolución de las personas de la congregación y las nuevas necesidades y retos que plantea esta evolución.
- La financiación de las obras y actividades de la congregación.

Ella y su equipo querían saber qué opinaban todos los miembros de la institución diseminados por todo el mundo sobre las tendencias que afectaban a los aspectos claves de su trabajo y de su misión, qué datos, recogidos del contexto social en el que trabajan las religiosas podían aportar para enriquecer el conocimiento de los nueves indicadores tendencia y, finalmente, cuáles eran las propuestas, sugerencias y previsiones que podían aportar para anticiparse al futuro.

El liderazgo de esta institución poseía una especial capacidad de pensamiento estratégico capaz de movilizar a más de mil personas para que cada una con su lente angular pudiese rastrear distintos paisajes con el objetivo de anticiparse al futuro y prever sus riesgos y sus alternativas. El futuro casi siempre es previsible si, como dicen Hamel y Prahalad, sabemos leer el presente, es decir, si sabemos interpretar las tendencias desde el presente.

## 5. *EL SOPORTE TÉCNICO QUE FACILITA EL FEEDBACK CON LA REALIDAD: EL PROGRAMA DE DIRECCIÓN*

**¿Qué es un Programa o Proyecto de Dirección?** Es un documento programático de carácter personal que presenta las intenciones del equipo directivo y sus líneas básicas de actuación en una perspectiva de cuatro, ocho o diez años. Como tal programa, establece en forma de agenda los objetivos propios que han de orientar la consecución de los fines de la institución.

También puede considerarse como una herramienta técnica de carácter personal que facilita el trabajo del equipo directivo porque fija sus prioridades de actuación en función de la misión, visión y valores definidos en los documentos institucionales y de los principios y prácticas educativas determinados en los proyectos curriculares del centro.

En el fondo, lo que estamos planteando es una herramienta que dote de eficacia y profesionalidad el trabajo tan importante de la dirección. El programa de dirección garantiza la eficacia y el buen hacer porque:

**a)** Articula, concreta y hace visible la misión, la visión de futuro y los valores que fundamentan el estilo educativo del colegio.

**b)** Comunica a los interlocutores sociales y colaboradores sus intenciones profesionales y sus planes de trabajo.

**c)** Dota de continuidad, coherencia y progresividad el funcionamiento de la institución.

**d)** Funciona como un referente básico de la actuación de los responsables del centro y proporciona unos indicadores fiables y negociados para su posterior evaluación.

**e)** Protege y salvaguarda al equipo directivo de la avalancha de imprevistos que le asaltan en lo cotidiano arruinando las prioridades desde donde se construye lo importante.

**f)** Y, sobre todo, aporta racionalidad el trabajo directivo protegiéndole del estrés de rol.

El estrés de rol es un malestar propio de los directivos que puede llegar a convertirse en crónico producido por la inadecuación o incompatibilidad entre la persona y el rol o papel que desempeña en el ejercicio del cargo. Suele producirse también cuando el director o directora que asume la función directiva no tiene claro qué quiere hacer desde el puesto de dirección y carece, por consiguiente, de pensamiento estratégico. El estrés de rol puede originarse por las siguientes causas, según Delgado, 1993:

- Por la ambigüedad del rol. La persona que ejerce la dirección no sabe realmente lo que se espera de ella. Las reglas de juego están claras en la ley que define sus múltiples funciones y competencias, pero sus superiores inmediatos nunca le han explicitado sus intenciones sobre objetivos, metas, visión de su trabajo, etc. ni los resultados que esperan que obtenga en el desempeño de su puesto de responsabilidad.
- Por los conflictos de roles. Con cierta frecuencia, el director se siente sandwich entre la Administración o institución que le exige el cumplimiento de normativas a veces impopulares y la presión de los profesores que en el fondo le consideran un *primus inter pares*. Otras veces el conflicto de roles se manifiesta por el choque entre los diferentes roles que ha asumido el director a lo largo de su propio

itinerario docente como profesor, compañero, animador, administrador, jefe de personal, etc.

- Por la sobrecarga del rol. Sobre la figura del director como último responsable recaen en última instancia todas las competencias de decisión, organización y supervisión del colegio, lo cual le lleva, como al personaje de la historia, a encontrase en muchos frentes distintos con muchos conflictos y pocos recursos para solucionarlos.
- Finalmente, por la incompetencia del rol. Hay muchas personas que asumen la dirección de una organización sin contar con las mínimas capacidades, habilidades y aptitudes para desempeñar el papel que se espera de ellos. Normalmente estos directivos, conocen, intuyen o vislumbran sus carencias pero siguen adelante por intereses, normalmente ocultos e inconfesables, que les conducen al fracaso.

El Programa de Dirección bien estructurado y asumido puede llegar a armonizar las dos dimensiones que, frecuentemente, generan el conflicto de personalidad en los directivos: la dimensión ideográfica o personal y la dimensión nomotética o social-cultural.

Un Programa de Dirección suele contar con un conjunto de epígrafes que constituyen los procesos clave de gestión. Es decir, no puede concebirse ni estructurarse ninguna fase del mismo sin la elaboración correcta de la anterior. Cada fase del programa se despliega vinculada a la anterior que la justifica.

Con el fin de facilitar no solo la comprensión del modelo de gestión mediante proyectos sino el despliegue del programa en su conjunto, presentamos a continuación, a modo de índice, los epígrafes o capítulos del mismo.

**Fase previa**

Consta de dos epígrafes que conforman la introducción del Programa de Dirección: la presentación y la justificación del proyecto. Suele tratar de los siguientes asuntos:

- Razones que justifican la presentación del Programa.
- Presentación del equipo de dirección o "adjuntos" al director/a y

sus perfiles profesionales.

- Capacidades y competencias del equipo que avalan o proporcionan seguridad a la comunidad educativa de que la gestión del centro la llevan adelante profesionales competentes.
- Marco organizativo que facilitará la compresión y estructuración del programa de dirección.

**Fase de diagnóstico**

Esta fase es de suma importancia porque constituye el punto de partida y la columna vertebral del programa. Consta de tres partes:

- Descripción del contexto y entorno del centro.
- Mapa diagnóstico de puntos fuertes, factores críticos y áreas de mejora del centro sobre los que se desarrollará todo el programa.
- Valores y principios básicos que explicitan cómo entiende el equipo directivo la misión y la visión de futuro del centro.

**Fase de planificación y evaluación**

Es la fase más técnica y ejecutiva del programa. Consiste en la planificación que a modo de agenda presidirá el itinerario ejecutivo del equipo de dirección. Se divide en:

- Definición de objetivos e indicadores de progreso y resultados a partir la problemática detectada en la fase de diagnóstico.
- Elaboración de planes de actuación para cada objetivo definido anteriormente.
- Modelo de evaluación que parte de un informe justificativo del propio equipo de dirección.

Uno de los aspectos que más valoran los profesionales que tienen la suerte de contar con una dirección que ejerce un liderazgo compartido es su capacidad para definir líneas de trabajo que conduzcan a la obtención de resultados observables que benefician a la organización y a sus miembros. Esta actitud no se plasma solamente en la habilidad para comunicar con claridad las rutas que conducen al éxito; es importante además que el líder sea capaz de plasmarlas en soportes

estratégicos que a modo de mapas y agendas compartidas proporcionen orientación y seguridad a los agentes que también corren riesgos siguiendo al líder.

# Competencia de gestión del aprendizaje

## 1. *HISTORIA DE LA DIRECTORA QUE LIDERABA EL PROCESO DE APRENDIZAJE*

*Existen directores que distribuyen su tiempo entre los papeles, las visitas de innumerables interlocutores de todo tipo, los requerimientos siempre urgentes de la Administración y la solución de problemas apremiantes. Lo inmediato se convierte en importante. Otros, muy pocos, priorizan su tiempo y son capaces de distinguir lo esencial de lo accesorio dedicando su tiempo a los niños, los profesores y las familias por encima de la urgencia de los papeles.*

*Durante mis años de formador de equipos directivos en la Comunidad de Madrid conocí a una directora de un centro de Bachillerato que tenía un gráfico muy significativo en su despacho a la vista de todo el mundo en el que iba anotando las visitas que hacía a las aulas y las entrevistas o "encuentros" que tenía trimestralmente con cada uno de sus sesenta profesores. Todos los profesores tenían la oportunidad de verse con su directora para hablar de los alumnos o de sus familias durante dos horas en cada trimestre. Yo tenía noticias de esta práctica entre los directivos de algunos países nórdicos cuya acreditación en procesos de aprendizaje y asesoramiento al profesorado es de todos conocida, sin embargo cuando le pregunté a la directora española si había hecho algún intercambio con centros o directores finlandeses o noruegos me contestó sorprendida que no, que ella lo había iniciado como experiencia durante el primer año de prácticas y que el profesorado lo había valorado muy positivamente, excepto tres o cuatro que ya no estaban en el centro...*

*Alicia era una directora muy peculiar, pensé. En el contexto educativo español, ya sea privado o público, no es frecuente encontrar directores ni jefes de estudios que se atrevan a "visitar" las aulas para observar cómo trabajan los profesores y a continuación celebrar "encuentros" para comentar sus experiencias y sacar conclusiones que permitan la mejora de la práctica docente.*

*En mi época de dirección, tras diez años de experiencia, me atreví a reunirme con los jefes de departamento después de cada junta de*

*evaluación para "comentar" los gráficos de aquellas áreas que presentaban datos sorprendentes. Los primeros encuentros fueron verdaderamente conflictivos. Las resistencias a asumir como propio parte del fracaso escolar de los alumnos y los argumentos que justificaban los malos resultados nos llevó más de una vez a enfrentamientos no siempre bien superados. Por eso me intrigó y admiró la experiencia de Alicia. Cómo inició el proceso, por qué lo hacía, cómo solucionó los problemas de resistencia, qué hizo con los dos o tres profesores conflictivos que siempre se oponen con argumentos pseudo profesionales a la intervención de la dirección.*

*Alicia es una directora que posee ciertas características personales que se podrían relacionar con el perfil de liderazgo facilitador y afiliativo. Es amable y firme, se preocupa de las personas y siempre está dispuesta a hacer un favor. Nadie recuerda un estallido de cólera ni un simple enfado. Trabaja duro y la mayor parte de su tiempo lo dedica a lo que ella llama 'climatización', es decir, a que la gente trabaje a gusto, sin problemas y a controlar los elementos tóxicos que contaminan el ambiente. Yo diría que tiene una visión ecologista de la dirección escolar. A todo esto hay que añadir la cualidad que casi todo el mundo valora más en ella, "su sentido común", que no es otra cosa que un compromiso sutil y consistente con las mejores prácticas dirigidas a la enseñanza y a la educación de los niños. Alicia posee la rara capacidad de leer en la realidad y rastrear las tendencias que definen el futuro de la educación. Cuando hablas con ella hace frecuentes referencias a cómo le gustaría que funcionara esto a aquello teniendo en cuenta la evolución de las cosas y los desafíos que nos esperan.*

*Alicia ha hecho dos cosas muy importantes que pocos directivos son capaces de plantearse. Ha sabido priorizar y delegar. Su tiempo lo dedica, por este orden, a impartir cuatro horas de clase, a "hablar" con los profesores, a las relaciones institucionales entre las que cuenta a las familias y a la Administración, y finalmente, a la gestión administrativa imprescindible. El resto de funciones, tareas y responsabilidad propias de la dirección las distribuye entre su equipo, formado por seis personas comprometidas con su proyecto de*

*dirección: el responsable del proyecto de convivencia, el responsable de presupuesto y gestión administrativa, el responsable de mantenimiento y servicios, el responsable de innovación, tecnología y calidad, el responsable de animación curricular y el responsable de gestión de quejas, sugerencias y problemas. No existen imprevistos. Las urgencias se coordinan y se reparten en una breve reunión de diez minutos antes de iniciar el día.*

*Ha elegido a los responsables de su equipo buscando la interacción de dos supuestos: habilidad y satisfacción. La gente, dice ella, hace las cosas bien cuando hace lo que le gusta y además tiene capacidad para hacerlo. Por eso se distribuyeron las tareas no en función del perfil administrativo al que estamos acostumbrados: director, jefe de estudios y secretario, sino en función de las necesidades del centro y de las respuestas que hay que dar a los retos que les plantea la sociedad y la educación de calidad que se les exige.*

*Con este modelo de organización y este estilo de liderazgo, ¿no tiene problemas este equipo de dirección? Sí. Tiene los problemas que hoy en día se detectan en todos los centros: los adolescentes no estudian, hay minorías de alumnos que crean problemas que el profesorado denomina indisciplina difusa, hay profesores que no están de acuerdo con el estilo de dirección porque se sienten excesivamente controlados y forman alianzas con otros descontentos, hay problemas con la Inspección que más de una vez ha exigido un más estricto respeto al procedimiento administrativo... Hay frustración porque los resultados a veces no responden al esfuerzo profesional de los docentes... La diferencia está en la forma y talante de valorar los problemas y de dar respuestas a los retos que suponen. Todos estos problemas son el contenido de la relación personal de la dirección con el profesorado y las familias. A ellos dedican la directora y parte de su equipo el 40% de tiempo de su agenda profesional. La diferencia está en el logro. El centro público que dirige Alicia tiene el triple de demanda que los centros de su zona, incluidos los privados, y la plantilla docente es la más estable de la Comunidad.*

*Alicia es una directora profesional que ha hecho innumerables cursos de formación a lo largo de su carrera. Lo que hace se justifica en el*

*conocimiento teórico, en la reflexión y, sobre todo, en la experiencia y en el sentido común. Un día me confesó que el tiempo y el esfuerzo que había dedicado a la formación teórica con gusto los cambiaría por el conocimiento de las prácticas de éxito de otras personas experimentadas capaces de compartir con ella sus experiencias.*

*Sus casi veinte años en la función directiva le han conferido un respeto incuestionable, incluso por sus detractores, que valoran el trabajo bien hecho y la dedicación absoluta a los profesores y alumnos.*

## 2. *¿QUÉ NOS DICE LA INVESTIGACIÓN ACERCA DE LA RELACIÓN ENTRE LIDERAZGO Y APRENDIZAJE?*

La correlación entre la ausencia o presencia del liderazgo educativo y los resultados en el aprendizaje de los alumnos ha sido un factor esencial en las investigaciones de la última década que vamos a repasar centrándonos en aquellas que consideramos más solventes, sobre todo porque no se han ajustado al ámbito de un solo país, ni en un tramo de tiempo determinado, sino que abarcan varios contextos y distintos periodos, lo que facilita la confirmación o cuestionamiento de los datos.

Parece como si la intuición primero y la evidencia posterior del movimiento de Escuelas Eficaces que consideraba la presencia de un liderazgo fuerte como predictor necesario de la eficacia escolar no fuese una mera suposición. Hoy en día casi todas las investigaciones lo corroboran. Es especialmente interesante la información que nos proporciona Mulford (1999 y 2006, en su proyecto LOLSO (Leadership for Organizational Learning and Student Outcomes), sobre la importancia del liderazgo para mejorar la calidad de la educación secundaria en el que cita las extensas investigaciones de Ken Leithwood y su grupo (Leithwood y Riehl, 2003; Leithwood *et al.*, 2004; Leithwood & Day (2007)), las cuales concluyen que:

**1.** Dentro de todos los factores relacionados con la escuela, el liderazgo es el segundo factor, después de la instrucción en la clase, que contribuye a una mayor eficacia del proceso de aprendizaje de los alumnos.

**2.** Los líderes contribuyen indirectamente al aprendizaje de los alumnos, a través de su influencia sobre otras personas (sobre todo,

profesores y familias) y a través de la creación de un clima de trabajo ordenado.

**3.** Cuatro conjuntos de acciones pueden ser considerados como las "bases" de un liderazgo de éxito: la formación del profesorado, la coordinación que proporciona directrices claras, la dirección y orientación del proceso de enseñanza-aprendizaje y la animación de espacios de intercambio entre profesores y familias.

**4.** El ejercicio de un liderazgo compartido siempre se considera beneficioso para la escuela, pero los efectos del liderazgo normalmente son mayores donde más se necesitan, como en las escuelas situadas en contextos duros y con circunstancias especiales.

En su más reciente revisión de la investigación sobre liderazgo transformacional en las escuelas llevado a cabo entre 1996 y 2005, Ken Leithwood y Doris Jantzi (2005) confirman todo lo anteriormente dicho haciendo hincapié en tres prácticas del liderazgo que consideran fundamentales:

- Facilitar el crecimiento profesional de los docentes proporcionándoles todo tipo de recursos y ayuda personal.
- Aportar directrices claras que den seguridad al profesorado y les hagan sentirse implicados en el mismo proyecto de centro.
- Rediseñar la organización de forma que ésta se convierta en un recurso flexible al servicio de las personas.

Por otra parte, el aprendizaje organizativo o eficacia colectiva del profesorado tiene, según la investigación, tres fases de desarrollo:

**a)** La creación de un clima de confianza y colaboración.

**b)** La elaboración de un proyecto de misión compartida y monitorizada.

**c)** La toma de decisiones colectiva que implica iniciativas y riesgos, apoyada por una formación profesional apropiada.

Ellos creen que estas conclusiones justifican el actual interés por el desarrollo de un liderazgo transformacional y facilitador en los centros

educativos, pero señalan varios factores que condicionan significativamente los resultados de la investigación: el tamaño de la escuela, que aparece como negativamente relacionado, el nivel socioeconómico de las familias y, especialmente, la relación entre colegio y familia.

Existen muchas más investigaciones, incluso en nuestro propio contexto educativo, pero no tienen la perspectiva ni el horizonte temporal que nos aseguren su validez científica.

## 3. *¿QUÉ ENTENDEMOS POR GESTIÓN DEL APRENDIZAJE COMO COMPETENCIA DEL LIDERAZGO?*

La importancia de atender a lo educativo (Salazar, 2006) *"se refleja inicialmente en la noción de liderazgo instructivo. A finales de los 70 y en los 80, y con una marcada influencia de la investigación sobre escuelas eficaces, se insistió en que los esfuerzos para mejorar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje habrían de focalizarse en los directores, considerados como líderes instructivos".*

*"...Su cometido básico*, continúa diciendo Salazar*, sería el de animar el trabajo de los profesores en las aulas, apoyarlos, supervisarlos, así como ser incluso formadores en ciertas prácticas y métodos de enseñanza que la investigación documenta como eficaces. Esta noción de liderazgo instructivo, del líder como persona que conoce qué y cómo es la enseñanza eficaz, cómo evaluarla y cómo ayudar a los profesores a mejorarla se ha ido perfilando en múltiples sentidos".*

El perfil de liderazgo instructivo ha recibido varios nombres a lo largo de los distintos estudios y autores que han profundizado en su identificación, tales como: liderazgo instruccional, instructivo, educativo, educacional, etc. Todos ellos hacen referencia a una característica común a este tipo de directores: *"Todos centran su trabajo y priorizan su actividad en facilitar a los profesores todo tipo de recursos y apoyos para que obtengan buenos resultados en el proceso de enseñanza-aprendizaje*".

Murphy (1994) ofrece una imagen más integradora de este estilo de liderazgo al señalar que articulan todo su trabajo priorizando su actividad alrededor de cuatro acciones básicas:

**1.** Definir la misión y establecer metas escolares que enfaticen el

logro de los alumnos.

**2.** Gestionar la función de producción educativa, entendiendo por tal coordinar el currículo, promover una enseñanza de calidad, llevar a cabo una supervisión clínica y evaluación/valoración de los docentes, ajustar los materiales de enseñanza a metas curriculares, distribuir y proteger el tiempo escolar y controlar el progreso de los alumnos.

**3.** Promover un clima de aprendizaje académico estableciendo expectativas y estándares positivos elevados tanto del rendimiento académico como del comportamiento cívico de los alumnos, proporcionar incentivos a los estudiantes y actualización profesional a los profesores en el contexto de su práctica docente.

**4.** Desarrollar una cultura fuerte caracterizada por un ambiente seguro y ordenado que facilite la implicación significativa de los alumnos, profesores y familias en el funcionamiento de la escuela.

## 4. *¿CÓMO PODEMOS CONOCER QUE UN EQUIPO DIRECTIVO LLEVA A CABO UN LIDERAZGO INSTRUCTIVO?*

Es importante conocer lo que hacen los directores instruccionales, a qué dedican el tiempo y cuáles son sus preocupaciones fundamentales. Esto nos ayudará a identificar mejor el perfil del liderazgo educacional, que la mayor parte de los autores relacionan con los centros de calidad. Cawelti (1987) señala, en un informe presentado en la asociación americana de administradores de la educación, los resultados de una investigación sobre las conductas eficaces de los líderes instruccionales. Este autor describe las conductas de los líderes instruccionales señalando cuatro ámbitos a los cuales este tipo de líderes dedica la mayor parte de su energía profesional. Veamos cuáles son estos ámbitos y a qué dedican el tiempo en cada uno de ellos:

*a) Ámbito de proyecto.* El punto de partida del liderazgo instruccional es el de la dirección del proyecto. El centro funciona inspirado por un conjunto de proyectos que sistematizan y dan vida a su funcionamiento cotidiano. Se supone que en el proyecto de dirección aparece la visión que sobre el centro del futuro posee la dirección y, en

el resto de los proyectos (educativo, curricular, de orientación, etc.) aparecerán los objetivos e indicadores de calidad. Las actividades propias de este ámbito son:

* Intervenir en la elaboración, desarrollo y seguimiento de cada uno de los proyectos del centro.
* Reuniones con los distintos colectivos de la comunidad escolar para armonizar la misión del centro, es decir, los objetivos e intenciones, con los intereses de cada estamento.
* Dedicar tiempo a estudiar distintos informes, programas y planes del centro y analizar su coherencia con la visión, misión y valores definidos en los distintos proyectos.
* Reuniones con los responsables de cada proyecto para revisar su funcionamiento.

*b) Ámbito de las relaciones humanas.* La gente trabaja más a gusto y se siente más satisfecha profesionalmente cuando sabe que el líder observa y valora su trabajo. El crecimiento de una organización va irremisiblemente unido al desarrollo y crecimiento de las personas que la constituyen. El líder que tiene esto claro dedica todo el tiempo que haga falta a relacionarse con su gente, para interesarse por lo que hacen, para echarles una mano cuando tienen problemas en su quehacer docente, para facilitarles recursos que les permitan hacer las cosas mejor, para hacerse presente como mediador en los conflictos y hacer todo lo posible por reconvertirlo constructivamente. Este tipo de director dedica el tiempo en lo que respecta a este ámbito a:

* Diagnosticar patologías organizativas.
* Hablar con las personas más conflictivas para intentar integrarlas en los proyectos que siempre cuestionan.
* Conocer desde el mismo espacio del aula la actividad educativa de los profesores.
* Buscar, pedir, solicitar, encargar todo tipo de recursos que necesitan los profesores para conseguir con éxito objetivos de calidad.

* Hablar con los profesores que tienen problemas para ayudar a solucionarlos.

*c) Ámbito propio de la enseñanza-aprendizaje.* Los directores más valorados por los profesores, según Cawelti, son aquellos que saben mucho sobre enseñanza y tienen mucha experiencia en cómo solucionar los problemas sobre aprendizaje y convivencia que se presentan en la dinámica del aula y, además, son capaces de ayudar a los profesores. Las actividades en que se ven comprometidos estos directores son las siguientes:

* Reuniones con los profesores para proporcionarles un *feedback* fiable sobre su manera de enseñar.
* Estudio y profundización de la dinámica del aprendizaje. Es fundamental que los profesores perciban que su director es un experto en el aprendizaje humano.
* Búsqueda de documentación y materiales que puedan servir a los profesores de cada asignatura para perfeccionarse (crecer profesionalmente) y sobre todo trabajar las áreas de mejora o carencias de la programación de cada uno.

*d) Ámbito de la supervisión.* Este ámbito consiste en recoger datos de forma regular y sistemática sobre el desarrollo de la organización desde el punto de vista de los procesos críticos del aprendizaje. Los datos deben facilitar el *feedback* del que hemos hablado con cada profesor, pero también el seguimiento de los procesos y la toma de decisiones para reconducirlos en caso necesario. Las actividades que identifican el perfil de este tipo de director son:

* Elaborar y comunicar informes periódicos sobre el progreso de los objetivos de los distintos procesos a padres y profesores en relación con la misión y visión del centro.
* Establecer indicadores de progreso y calidad que permitan hacer el seguimiento y la supervisión de todas y cada una de las actividades del centro.
* Reuniones periódicas con aquellos profesores que necesiten un

apoyo para recordarles los indicadores de progreso y calidad pactados con ellos personalmente.

* Elaborar informes y memorias de evaluación al final de cada curso y discutirlas con los distintos equipos docentes y representantes de las familias.

Villa y Auzmendi (1996) hacen una observación muy perspicaz sobre el perfil que acabamos de definir. Vienen a decir que a pesar de este elenco de actividades que desarrollan los líderes instructivos y del tiempo que dedican al ámbito de la gestión y animación puramente docente, cuando se les observa en su medio cotidiano su trabajo revela que el modelo de actividad diaria es turbulento, distribuido a través de muchas labores diferentes, impredecible y espontáneo.

Ocupan, además, la mayor parte del tiempo en resolver problemas que, individualmente considerados, parecen triviales. Si esto lo hacen los directores eficaces que tienen muy claro su objetivo educacional, ¿qué es lo que verdaderamente les distingue de los directores ineficaces? Parece ser que lo que les diferencia radicalmente es que en medio de la turbulencia diaria tienen cierta habilidad para acumular los efectos de muchas decisiones que parecen triviales en una dirección que ellos personalmente tienen muy clara: su visión del centro y la misión que han negociado con el personal del centro y la comunidad escolar. Saben dónde van en función del alumno y de su aprendizaje.

El liderazgo instructivo, piensa Leithwood, era coherente con el movimiento de "eficacia escolar", donde la supervisión pedagógica era una estrategia de control de las prácticas docentes. Pero ahora precisamos, más bien, estrategias de compromiso, y no limitarse a nivel de aula (cambios de primer orden) sino hacer frente a cambios estructurales y organizativos (segundo orden), como pretende el movimiento de reestructuración de la escuela.

Todo ello hace que se requiera un liderazgo en coherencia con el desarrollo y aprendizaje de la organización (visión compartida, culturas de trabajo colaborativas, distribución de las funciones del liderazgo, profesionalización de los profesores), sobre las que no entraba el liderazgo "instructivo".

## 5. *¿QUÉ DEBEN HACER LOS LÍDERES PARA GESTIONAR EL PROCESO DE APRENDIZAJE?*

Scheerens (1992), Creemers (1994) y Reynolds (1997), en sus investigaciones en el marco del Movimiento de Escuelas Eficaces identificaron cuatro ámbitos a los que los líderes escolares deberían dedicar prioritariamente su tiempo y sus energías para obtener resultados gratificantes para sus colaboradores (profesores) y para sus usuarios (familias). Son los siguientes:

• Respecto al proceso de enseñanza-aprendizaje: dedican la mayor parte de su tiempo a liderar el proceso de enseñanza-aprendizaje, lo cual quiere decir que deben poseer una formación específica en didáctica general, en psicopedagogía y sociología. Es decir, es sensible a la educación porque conoce la psicología evolutiva del niño y del adolescente, está al día de las investigaciones más significativas en el terreno del conocimiento y del comportamiento y sabe definir y gestionar los procesos clave que afectan a la educación y la enseñanza.

• Respecto al profesorado: son conscientes de que el personal del centro es la pieza clave de la calidad y de un servicio que responda a las expectativas de las familias. Por ello se dedican con prioridad a la relación personal con los docentes con el fin de facilitarles su labor en el aula asesorando, motivando, proporcionando recursos y proporcionando información periódica y continua sobre su propio trabajo y haciendo el seguimiento de sus objetivos y resultados. Desde esta perspectiva crea las condiciones que faciliten el crecimiento profesional y el desarrollo de capacidades y habilidades específicas de educadores de forma que se impliquen en los proyectos del centro de forma colaborativa.

• Respecto al centro educativo como institución: crean un clima organizativo que facilite la comunicación ascendente, descendente y lateral de forma que se priorice el trabajo en los equipos docentes sobre el individual. Gestionan, supervisan y evalúan los procesos clave del centro de forma compartida con sus colaboradores, potenciando el *staff* administrativo para descargar de tareas burocráticas a los docentes. Finalmente, gestionan a través de proyectos previamente

consensuados que constituyen la base de la autonomía del centro.
• Respecto al contexto. Saben perfectamente que sin la implicación de las familias en los procesos educativos y sin su complicidad para conseguir que los alumnos trabajen y estudien en casa no existe éxito escolar. Por ello dedican tiempo y todo el esfuerzo posible a que las familias colaboren a nivel personal con el profesorado para hacer el seguimiento del proceso de aprendizaje de sus hijos. Al mismo tiempo, son sensibles a la imagen de prestigio que proporcionan el orden, las buenas relaciones y los resultados del centro como el mejor capital simbólico para satisfacción de toda la comunidad educativa. Desde esta perspectiva ejercen su autoridad estando presentes de forma activa en la vida del centro para mediar y ayudar a reconvertir los conflictos de tal forma que el profesorado pueda dedicarse a gusto a su tarea educativa.

## 5.1. *El conocimiento de la práctica docente*

Para facilitar el trabajo del profesor, ayudarle a superar todos los escollos con que se encontrará en sus primeros años de docencia e implicarle en la difícil tarea de educar, el director debe tener conocimiento de experto sobre todo aquello que hace referencia a la práctica docente que ha de gestionar. Su cometido será dirigir y liderar el proceso de enseñanza-aprendizaje que llevan a cabo los profesores desde el espacio educativo del aula. Para ello, para llegar a dominar todas las competencias que le facilitarán su labor como líder instruccional o educacional será necesario que adquiera estos cuatro conocimientos básicos:

### 5.1.1. *Conocimiento de lo que debe saber un profesor competente*

Existen numerosas investigaciones de todo tipo que nos proporcionan datos e información sobre la competencia e incompetencia docente. Este conocimiento permite llevar a cabo evaluaciones objetivas y formativas tendentes a ayudar al profesor a superar sus carencias docentes y a adquirir las habilidades necesarias para obtener resultados de calidad con los alumnos.
Es de señalar a modo de ejemplo la investigación de Davis y Thomas (1992) sobre la eficiencia del profesor centrada en la identificación de

las características específicas del docente y en las conductas del mismo en el aula que guardaban una relación directa y positiva con el rendimiento escolar del alumno. Vemos algunas de ellas traducidas a nuestro lenguaje:
En el área de la organización de la clase:

- Insistencia en los objetivos de aprendizaje sin olvidar los objetivos emocionales (autoestima, sentido de la ciudadanía, autonomía, motivación e implicación, etc.).
- Dominio y competencia de la materia y de los contenidos científicos.
- Organización del aula y de los procesos de enseñanza.
- Buena estructuración de las experiencias de aprendizaje.
- Instrucciones y orientaciones claras y precisas sobre el trabajo que deben realizar los alumnos, tanto en el aula como en casa.
- Tiempo de clase a preparar, corregir y hacer seguimiento de los deberes.

En el área del uso del tiempo en la clase:

- Priorización del tiempo dedicado a la instrucción y al trabajo de los alumnos.
- Control del proceso temporal del avance de la programación.
- Reducción del tiempo dedicado a la disciplina y control de las irrupciones de los alumnos conflictivos.
- Asegurarse de que los alumnos empleen el tiempo adecuado en la práctica y la aplicación de destrezas.
- Mantenimiento de la atención de los alumnos cuando trabajan solos.
- Implicación a todos los alumnos en los debates y no solo a los grupos más activos o protagonistas.

Respecto al clima de trabajo:

- Transmisión a los alumnos del interés por aprender.

- Ser firmes, exigentes sistemáticos y amables.
- Dirigirse a los alumnos por su nombre y escuchar con atención lo que les preguntan o sugieren.
- Exigencia a los alumnos de responsabilidad y colaboración en el trabajo académico.
- Hacer que los alumnos participen en la toma de decisiones.
- Control e intervención en los conflictos y en las situaciones de violencia entre iguales.
- No ignorar, menospreciar, avergonzar, humillar o marginar a los alumnos.
- Ser constantes en sus orientaciones y exigencias.
- No mostrarse ilógicos, confusos ni contradictorios en sus orientaciones.

Respecto a la dirección y gestión del aprendizaje:

- Prever con precisión (por la experiencia adquirida) las dificultades de los alumnos en determinadas tareas.
- Saber ajustar el nivel de dificultad de los contenidos a los niveles de rendimiento de los alumnos.
- Ser exigentes con los alumnos impulsándoles a que trabajen duro y se responsabilicen de su trabajo académico presencial y en casa.
- Controlar y evaluar con detalle el progreso del aprendizaje de cada alumno.
- Atender individualmente a cada alumno.
- Saber adaptarse con rapidez a lo imprevisto y aprovechar las oportunidades para educar, socializar y hacer reflexionar a los alumnos.
- Emplean distintos métodos en función del contexto del aula (niveles) y de la dificultad y desarrollo de los contenidos.

Respecto a la retroalimentación y expectativas de los alumnos:

- Ofrecer frecuentemente una retroalimentación académica para

rescatar a los alumnos más lentos o con más dificultad de aprendizaje.

- Elogiar los éxitos de los alumnos.
- Ser claros y comunicar convincentemente.
- Ser pacientes y empáticos, es decir, ser capaces de ponerse en la situación del alumno.

### 5.1.2. *Conocimiento de las competencias profesionales docentes*

Como síntesis y en consonancia con lo anterior, el director con capacidad para ejercer un liderazgo instructivo debe poseer también conocimiento de experto sobre las competencias básicas que hoy en día se le exigen a un buen profesor. Philleppe Perrenoud (2004) sugiere el conocimiento significativo de al menos las siguientes competencias:

**1.** Dominar y organizar situaciones de aprendizaje.

**2.** Desarrollar métodos didácticos en el aula.

**3.** Definir personalmente y en equipo los criterios de evaluación del aprendizaje.

**4.** Elaborar y desarrollar estrategias para atender a la diversidad.

**5.** Utilizar las nuevas tecnologías.

**6.** Trabajar en equipo.

**7.** Participar en la gestión, proyectos y actividades del centro.

**8.** Informar e implicar a las familias.

**9.** Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión.

**10.** Aprender a aprender.

### 5.1.3. *Conocimiento de lo que entiende el alumnado sobre lo que es un "buen profesor"*

Davis y Thomas (1992) presentan un sucinto esquema, producto de una investigación sobre una muestra de 40.000 alumnos en el contexto americano de los años ochenta, sobre lo que estos entienden por un buen profesor. Las cinco características con que estos alumnos

definen al profesor que todos desearían tener deberían constar, por su concreción y sencillez, en la agenda de todo profesor como recordatorio antes de iniciar cada clase:

**a)** Explican con claridad y se les entiende, no solo los contenidos didácticos sino las instrucciones que imparten para realizar los trabajos, deberes, etc., es decir, *comunican convincentemente.*

**b)** Se les nota que les gusta su asignatura y su trabajo, es decir, *contagian su entusiasmo.*

**c)** Manifiestan interés por los alumnos: *manifiestan altas expectativas.*

**d)** Se relacionan bien. Son cercanos, pacientes y amables: *poseen la capacidad de empatía.*

**e)** Controlan la disciplina e imponen la autoridad sin enfadarse: *son firmes y dialogantes.*

### 5.1.4. *El conocimiento del itinerario docente*

Como sucede en todas las profesiones, ningún profesional sale de la universidad con la experiencia y conocimiento suficiente que le acrediten como titular experimentado. Por ello, en casi todas las profesiones que exigen altos niveles de responsabilidad por los riesgos que implican sus decisiones, como la Medicina o la Abogacía, los recién titulados deben todavía curtirse a través de largos programas de prácticas o especialidad que les acrediten como tales. Consideramos que el sistema educativo español, al igual que en otras profesiones de parecida responsabilidad social, debería facilitar programas de entrenamiento que dotara de conocimientos prácticos al candidato docente antes de asumir responsabilidades personales y en solitario en el aula.

Los autores antes citados, que han estudiado el recorrido que precisa un docente hasta adquirir las habilidades necesarias para desenvolverse con soltura y competencia en el aula, hablan de entre siete y quince años, según las capacidades personales, interés e influencia del contexto en que se desarrolla la docencia para considerarlo un profesor competente.

No es lo mismo que el nuevo profesor vaya evolucionando en solitario sin ningún tipo de apoyo, como sucede en España con demasiada frecuencia, a que descubra los secretos y el arte de la profesión con el apoyo experto de un compañero experimentado, del jefe del área departamental o del equipo docente cuya función en un contexto de liderazgo instructivo sería precisamente conocer el itinerario estándar del perfil docente del nuevo profesor y apoyarlo para acortarlo, hacerlo menos doloroso y sobre todo enriquecerlo con sus conocimientos y experiencia.

Las etapas que suele cubrir un docente como cualquier otro profesional que inicia su proceso laboral hasta sentirse plenamente productivo serían las siguientes:

**Etapa de iniciación e integración en la cultura del centro.** Tiene varias actuaciones que inevitablemente debe atender todo profesor que se estrena en la profesión:

**1.** El conocimiento de la cultura del centro y planificación de los procesos de enseñanza-aprendizaje en función del libro de texto como referente básico.

**2.** El control del orden y de la disciplina durante la clase.

**3.** El establecimiento de normas y de reglas de juego en la relación con los compañeros y sobre todo con los alumnos.

**Etapa de autonomía e iniciativa personal.** Tiene varias actuaciones marcadas por cierto distanciamiento crítico de los libros de texto y programaciones del departamento o del equipo docente. Se manifiestan en:

**4.** La aplicación de estrategias propias que hacen referencia a la metodología de enseñanza.

**5.** La elaboración de materiales propios que ira generando mediante el método más frecuente de ensayo y error.

**6.** La capacidad de improvisación ante situaciones nuevas e imprevistas.

**Etapa de consolidación del perfil profesional.** Esta etapa final es

la que proporciona la seguridad personal para desarrollar en un nivel óptimo su función docente. Según la investigación que nos sirve de referencia, solo el 60% del profesorado sin un apoyo decidido por parte de los compañeros o directivos logra resultados observables en esta etapa. Las manifestaciones más interesantes son:

**7.** La implicación de los alumnos en los procesos de aprendizaje.

**8.** La fijación de criterios propios de calificación y evaluación.

**9.** El control del estrés personal.

## 5.2. *La gestión del itinerario docente*

Con el fin de ilustrar y recordar el complejo proceso que hemos recorrido en solitario casi todos los docentes hasta llegar a sentirnos más o menos confiados en nuestra difícil y apasionante labor docente, presentamos una reflexión personal que puede servir como estudio de casos en una actividad de *coaching* colectivo.

**1. Planificación de los procesos de enseñanza y aprendizaje**

*Después de la información recibida por parte del jefe de estudios y jefe de departamento o coordinador de ciclo sobre la tipología del alumnado de que se va hacer cargo, el nuevo profesor centra su atención e interés sobre el currículum o programa de estudios que debe impartir.*

*Lo más importante es hacerse con el libro de texto, que durante esta primera etapa funcionará como una tabla de salvación para salir del compromiso. El libro de texto le va a servir para dos cosas: primero, para vincularse virtualmente con el resto de profesores de la misma área o ciclo que imparten el mismo programa, y segundo, para refrescar los contenidos científicos que estudió de aquella forma a lo largo de su carrera y que ahora se encuentra fragmentados y simplificados en un compendio casi enciclopédico, normalmente colorista y con tintes didácticos.*

*Gran parte de los cinco primeros años de su iniciación los va a dedicar a planificar, con la ayuda del libro de texto y en solitario, los procesos de enseñanza y aprendizaje. Traducirá las unidades didácticas a su lenguaje propio y las irá pasando corregidas, aumentadas y resumidas*

*a fichas, folios, transparencias en el mejor de los casos. El método será puro ensayo y error, y ¿el resultado? ¡Imprevisible!*

*El asesoramiento del jefe de estudios, el coordinador de ciclo o el jefe de departamento le proporcionarán información sobre los aspectos de tipo administrativo imprescindibles para su coordinación con los otros compañeros que imparten la misma disciplina. Lo demás será un largo y arduo descubrimiento en solitario ocultando sus errores por pudor "profesional" y callándose sus aciertos por inseguridad personal. Principios como la libertad de cátedra y el respeto a la independencia profesional dificultarán un apoyo que casi nunca se solicita explícitamente por las mismas razones. Y, ¿el director? El director se ocupa de otras cosas.*

**2. Control de la disciplina**

*El profesor novel, además de estar preocupado casi obsesivamente de los contenidos científicos que debe "explicar", va a encontrarse hoy en día con una cruda realidad. A los alumnos adolescentes que tiene delante, normalmente su saber, sus conocimientos y su ciencia les traen absolutamente sin cuidado y, en su gran mayoría, se van a dedicar a intentar pasar la hora de clase lo menos soporíficamente posible, es decir, van a medir la capacidad de aguante y de autocontrol que tiene el nuevo profesor o profesora. Durante dos o tres meses el neófito, de forma improvisada, en solitario y sin apoyo alguno externo, tendrá que generar e imponer un conjunto de reglas de juego que le permitan sobrevivir y hacerse respetar para, salvando las apariencias y de forma discreta, poder impartir los conocimientos que con tanto esfuerzo ha planificado previamente.*

*Los autores del estudio afirman en sus conclusiones que normalmente el profesor nuevo necesita dos años para generar normas de funcionamiento interno en su aula y hasta cuatro años para conseguir que los alumnos las respeten.*

**3. Establecimiento de normas de trabajo**

*Pasado el periodo de prueba al que someten los alumnos al nuevo profesor, este podrá ir organizando el aula para controlar a los más indisciplinados e imponer su autoridad, ya sea por el prestigio del saber hacer o por el miedo ante posibles represalias.*

*En un momento dado observará que no puede reproducir el esquema de clase heredado de sus maestros y convertido en modelo de enseñanza. Caerá en la cuenta de que la clase magistral no puede invadir la hora entera y poco a poco, durante los tres primeros años, irá generando pautas y rutinas para diversificar la actividad que genera el proceso de enseñanza. El sentido común le irá dictando que el tiempo de la clase debe distribuirse de tal forma que el alumno realice diversas actividades para acceder al aprendizaje. Deberá impartir información científica y resolver las dudas que ésta genera. Deberá valorar periódicamente si la mayoría del alumnado procesa convenientemente la información o si su información genera confusión y bloquea el proceso. Deberá plantearse qué hacer con los alumnos que van más rápidos y enseguida comprenden las cosas qué hacer con aquellos otros, más lentos, que necesitan una presencia más constante del profesor para seguir avanzando. Se dará cuenta de que a veces algunos alumnos entienden mejor las cosas cuando se las explican sus compañeros que cuando se las explica el profesor y experimentará el valor y la eficacia del trabajo en equipo bien organizado. Etc.*

**4. Aplicación de estrategias propias**

*En paralelo, porque son procesos que se desprenden uno del otro, el nuevo profesor debe ir reestructurando lo que comúnmente se llama la metodología didáctica, es decir, cómo conseguir implicar a la mayoría de los alumnos en el proceso de aprendizaje; con qué estrategias y herramientas conseguir que los alumnos reflexionen, comprendan, analicen, sinteticen, retengan, recuerden, recreen y expresen oral y gráficamente el conocimiento. El libro de texto sugerirá, sin duda, diferentes metodologías en función de la complejidad, dificultad o profundidad de cada unidad didáctica, pero a la larga, cada profesor deberá construir su modelo propio de enseñanza, casi siempre mediante ensayo y error y en solitario. Un día se dará cuenta de que la misma metodología dirigida al mismo grupo de alumnos no funciona y descubrirá con cierta frustración que atender a la diversidad supone generar diferentes formas de enseñanza aplicables a cada subgrupo de alumnos en función de sus capacidades personales, tipo de inteligencia, intereses y motivación.*

*Se pondrá a prueba su habilidad para diseñar metodología propia en función de la tipología del alumnado que le ha tocado ese año. En el mejor de los casos comenzará a sustanciarse el perfil del buen profesor. Es el momento dulce en que, si la cosa funciona, uno siente que ha acertado con la profesión. También puede ser el momento, si fracasa, en que uno caiga en la cuenta de que se ha equivocado de camino...*

**5. Elaboración de materiales propios**

*Hacia el cuarto o quinto año, según los casos, comenzará a descubrir que el libro de texto, que en una primera fase supuso una gran ayuda, ahora se le antoja incompleto, demasiado sistemático y desmesuradamente rígido, lo que dificulta la adaptación a circunstancias específicas del grupo de alumnos, que cada año es distinto.*

*Con el apoyo de otras propuestas didácticas de diferentes editoriales y con las sugerencias de aquellos compañeros con los que ha establecido cierta complicidad personal y profesional, va construyendo un material propio e intransferible qu, junto con las fichas de cada unidad didáctica, constituirán en el futuro el soporte pedagógico de su bagaje más profesional.*

*Este material es el fruto de un arduo trabajo de cinco o siete años contrastado con su propia experiencia cimentada en sus éxitos y fracasos, que solo él conoce.*

*Es el momento en el que el conserje o persona de mantenimiento comienza a quejarse al director de que tal profesor abusa de la fotocopiadora...*

**6. Capacidad de improvisación**

*El profesor se ha olvidado en casa la carpeta con las fichas y demás material de la clase que había estado preparando el día anterior por la noche antes de acostarse. No le queda más remedio que buscar en la sala de profesores un libro de texto e improvisar en un momento el trabajo de la mañana.*

*El nivel de ansiedad, angustia y estrés serán los indicadores que midan la madurez profesional del docente después de seis o siete años de experiencia profesional. Aquel profesor que se enfrente a la situación*

*de forma creativa y segura saldrá del engorro fortalecido y feliz. El caso contrario nos indicará que todavía le queda camino por andar hasta conseguir la madurez profesional, o que sencillamente no la va a conseguir porque considera que el esfuerzo realizado y su experiencia avalan por sí mismos la calidad de su trabajo sin necesidad de más cambios.*

*Para el autor del estudio, una gran mayoría de profesionales de la enseñanza no pasarán de este nivel del itinerario docente. Se quedarán aquí, seguirán preparando las clases a partir del material construido con mucho esfuerzo durante los años anteriores y, cuando alguien (Administración o dirección) les exija un cambio, se resistirán con argumentos muy poco consistentes que responden principalmente a intereses ocultos e inconfesables que de alguna manera expresan que no saben, no quieren o, sencillamente, no pueden cambiar su forma de trabajar.*

**7. Implicación de los alumnos en los procesos de aprendizaje**

*Sólo unos pocos y después de muchos años consiguen implicar a los alumnos en el proceso de aprendizaje, son los verdaderos maestros, verdaderos líderes educativos que poseen el arte y el ingenio del malabarista capaz de transmitir entusiasmo e ilusión por aprender.*

*Implicar significa involucrar porque la oferta, el proyecto o el objetivo puede llegar a seducir, de tal forma que el alumno sea capaz de posponer intereses más inmediatos para conseguir con esfuerzo lo que el profesor le pide a más largo plazo.*

*También hay muchos profesores que en un principio no poseían el arte de la seducción, pero lo han ido adquiriendo a través del buen hacer, de la experiencia acumulada y del ejemplo de aquellos compañeros que poseían este don.*

*Desgraciadamente no existen recetas ni propuestas eficaces para conseguir que el alumno se entusiasme con tu asignatura. La capacidad de seducir va demasiado unida a la personalidad del profesor y ni se improvisa ni se aprende...*

**8. Fijación de criterios de evaluación y promoción**

*Según los autores del estudio, determinar de forma objetiva el nivel alcanzado por el alumno en el proceso de aprendizaje es una de las*

*tareas más complejas de la función docente. En el hecho de evaluar confluyen factores internos y externos, muchas veces incontrolables que condicionan poderosamente el resultado:*

***-**Factores internos como el cansancio del profesor, la percepción subjetiva del comportamiento del alumno, la ausencia de criterios previos fijados en la programación y conocidos por el alumno, la diversidad de conocimientos sobre los que se aplican los mismos criterios, la inseguridad personal ante la toma de decisiones, el juego del poder que representa para el profesor el privilegio de juzgar, etc.*

***-**Factores externos como el control social de resultados, la imagen y prestigio de la labor docente, el miedo ante el conflicto con las familias, etc.*

2*A todo esto habría que añadir las carencias de la formación inicial y en ejercicio sobre la evaluación del proceso de aprendizaje.*

*Todos estos factores y bastantes más que aparecen en el estudio llevan a los autores del mismo a afirmar que muy pocos docentes alcanzan este octavo nivel en su itinerario hacia la competencia profesional. Tan solo una minoría reconocía sentirse satisfecha con la práctica evaluadora.*

**9. Control del estrés personal**

*Los docentes, junto con los profesionales de la salud y de prisiones, son los estamentos más frágiles a la hora de soportar la presión social y personal que supone su propio trabajo de carácter relacional y, por consiguiente, conflictivo.*

*La capacidad de controlar el estrés que genera la relación con adolescentes, familias, compañeros e instituciones tan diversos se considera uno de los indicadores más consistentes de salud mental requerida para desarrollar niveles aceptables de satisfacción personal y eficacia profesional.*

*Solo unos pocos, que suelen identificarse con personalidades muy maduras y sobre todo muy vocacionales, consiguen generar mecanismos de control de tal forma que el estrés ambiental no interfiera en su labor educativa.*

Es evidente que este itinerario puede recorrerse en más o menos

tiempo, con más o menos esfuerzo y ansiedad, dependiendo de las capacidades, vocación e ilusión del neófito que estrena la profesión, pero no cabe duda de que el apoyo personal y directo de las personas que ejercen algún tipo de liderazgo institucional puede facilitar, acortar o al menos suavizar la ruta casi siempre incierta y encrespada del comienzo del camino. El método de ensayo y error, aunque casi siempre inevitable como estrategia de aprendizaje personal, no tiene por qué ser la única herramienta del principiante. Muchos centros educativos que han crecido en el contexto de los movimientos de calidad cuentan con interesantes proyectos de acogida dirigidos no solo a los nuevos profesores, incluso a los profesores sustitutos, que es donde comienza a curtirse hoy en día el profesorado, como interino o profesores en prácticas.

# Competencia de relación con las personas

*"No hay yo sin tú, nos descubrimos con los otros".*
M. Buber

## 1. *HISTORIA DE LA DIRECTORA QUE CREÍA QUE TODO EL MUNDO ERA BUENO*

*En la cultura oriental las organizaciones hacen todo lo posible para asegurar la armonía en las relaciones personales invirtiendo mucho tiempo y energía en el entrenamiento de habilidades interpersonales, en especial entre los líderes de equipos intermedios cuya responsabilidad consiste en asegurar que los procesos de comunicación y la aceptación de los protocolos de la empresa se llevan a cabo con garantía de calidad. Los ejecutivos occidentales, cuando tienen que trabajar con ellos, debido a las políticas de fusión de las empresas, se sorprenden de la cantidad de tiempo y dinero que invierten en la formación de habilidades de relación de todos los líderes responsables de equipos.*

*Los occidentales están aprendiendo, como dice Tony Barnes (1996), que trabajar mediante una red de interacción armónica es mucho más rentable para las compañías porque acrecienta el bienestar, la implicación, el compromiso y la lealtad de la gente. Sin embargo, no siempre es fácil alcanzar un clima de armonía en una organización compleja y de grandes dimensiones.*

*Anabel era una directora que había asumido la gestión de un gran centro integrado de cuatro/cinco líneas y 120 profesores después de quince años de experiencia de éxito en un colegio de Primaria de reducidas dimensiones. Durante un año se dedicó a elaborar un Proyecto de Centro innovador, realista y muy bien argumentado, como fruto de su experiencia en la dirección anterior.*

*En función del proyecto aceptado por las autoridades institucionales, la futura directora definió un conjunto de perfiles profesionales necesarios para liderarlo desde las distintas estructuras organizativas. Le selección del personal docente y de apoyo mediante el método de currículum y entrevista resultó fácil y rápido, dado el carácter provisional que adquiere este proceso, sobre todo cuando es más*

*producto del azar y de la seducción de los candidatos que de la pericia de los entrevistadores.*

*Los primeros años de despegue de un proyecto de dirección tan ambicioso como el de Anabel suelen ir acompañados de ajustes a veces traumáticos y dolorosos, sobre todo cuando afectan a personas. Anabel planteó el despliegue del proyecto sobre la base de una red bastante consistente de personas elegidas sobre el principio de lealtad y competencia, es decir, profesores y profesoras identificados con el proyecto que desempeñarían funciones de liderazgo compartido desde los distintos ámbitos de coordinación y decisión del centro.*

*Durante el primer año, el esfuerzo que supone levantar y poner en marcha un centro de tales dimensiones distrae a los individuos de los pequeños conflictos internos que surgen inevitablemente. La coordinación se centra en el ámbito del mantenimiento y en los principios todavía muy conceptuales que inspiran el proyecto, pero sin profundizar en planes concretos y mucho menos en resultados. Todos los miembros de la red se entregan al mismo objetivo, hacer que el horario funcione y los recursos primarios lleguen a tiempo.*

*Al principio del segundo año comienzan a surgir los primeros choques de intereses y se produce el primer desencuentro emocional entre algún miembro del equipo directivo y la dirección. Se cuestiona la viabilidad del proyecto y se pone en entredicho la autoridad de la directora como responsable y motor del mismo. En este ambiente aparecen las primeras dificultades a la hora de articular los distintos planes de acción entre las etapas y ciclos.*

*El clima de consenso que aglutinó todas las energías de la primera fase se quiebra de forma brusca y comienzan las primeras acusaciones de deslealtad y de prepotencia. Anabel despliega toda su capacidad de comunicación y comienza a hablar con unos y otros con el fin de mantener los vínculos que definen su liderazgo compartido. La oposición interna interpreta esta actitud tolerante primero como debilidad y después como desafío que desemboca en ruptura.*

*Las consecuencias de este enfrentamiento producido en el núcleo de decisión del equipo directivo afecta y debilita la red de coordinación del centro. Aparecen las primeras manifestaciones de estrés, ansiedad,*

*complejo de acoso, obsesión y concentración de energías para sobrevivir en medio del conflicto, al que no se le ve salida. Se olvidan los objetivos a medio plazo y se rompen las líneas de comunicación. Los intentos de mediación interna fracasan y se crean redes paralelas a través de las cuales se intenta influir en los colaboradores, que observan el conflicto con preocupación y después toman parte, posicionándose en función de sus intereses y afectos. La armonía ya no es posible.*

*Hasta aquí, la historia que desgraciadamente se repite con demasiada frecuencia malogrando magníficos proyectos y frustrando ilusiones y expectativas de mucha gente. Las organizaciones son incapaces, la mayor parte de las veces, de tomar decisiones para recomponer la situación. Lo normal es que la oposición, malherida, subsista de mala manera creando dos, tres y a veces cuatro redes incapaces de relacionarse. El proyecto salta hecho añicos y cada uno sobrevive burocráticamente en su isla como puede. Al final, el cliente, el alumno, sale perdiendo, como siempre...*

*Sin embargo, en esta ocasión, Anabel creía en su proyecto y confiaba en su gente. Actitud que le ayuda a superar el conflicto con éxito. En medio de la tormenta había sido capaz de mantener viva la red de relaciones entre los líderes intermedios, que siguieron creyendo en su honestidad. Además, el conflicto le sirvió para crecer profesionalmente y aprendió varias cosas: que el error no significa fracaso, el fracaso se produce cuando se tira la toalla; que no se puede dirigir de la misma manera un centro pequeño que un centro muy grande; que en el seno del equipo líder pueden y deben producirse discrepancias y discusiones, pero la lealtad es un principio inexcusable que debe exigirse por el bien común y por la coherencia del proyecto. Aprendió a enfrentarse profesionalmente con los elementos tóxicos que dificultaban seriamente el trabajo y la armonía de los colectivos; aprendió también que debía aprender a conocer los intereses personales, ocultos e inconfesables de la gente que solo se manifiestan en el espacio de la organización informal, normalmente incontrolable desde la posición formal de la dirección.*

*La reestructuración del equipo en base a los principios de coherencia,*

*honestidad y confianza sirvió para reconstruir una red de coordinación mucho más sólida con el resto de la comunidad escolar y volver a integrar a las personas que durante el conflicto disintieron emocionalmente del equipo directivo y pusieron en cuestión su compromiso con el proyecto.*

## 2. *LA PRIMERA HERRAMIENTA DEL LIDERAZGO SON LAS RELACIONES HUMANAS*

En la sociedad del bienestar existen cinco ámbitos dedicados fundamentalmente a los servicios, la educación, la sanidad, la justicia, el ocio y los asuntos sociales, cuyo producto se obtiene de la propia relación entre el agente y el usuario del servicio. Sería inconcebible que el médico diagnosticara al enfermo sin una relación personal previa, o que el personal de servicios sociales cuidara a las personas dependientes sin relacionarse con ellas. Lo mismo sucede con la educación, el profesor obtiene resultados educativos o de aprendizaje en su relación con el alumno y la familia. La relación personal y, por consiguiente, la comunicación es una herramienta imprescindible de éxito profesional del trabajador y de la satisfacción del cliente.

Si observamos la agenda de un profesor medio veremos que alrededor de un 30% de su tiempo lo dedica al trabajo personal, como preparación de las clases, corrección de trabajos, ejercicios y exámenes, diseño y elaboración de materiales curriculares propios, elaboración de protocolos burocráticos, estudio, formación y puesta al día personal; el resto lo dedica a impartir clases a sus alumnos, a reunirse con sus compañeros de trabajo en las estructuras formales de coordinación, a las actividades propias de tutoría con alumnos y familias, a la comunicación informal con sus colegas y directivos, etc.

En el caso de los directivos escolares la correlación entre trabajo personal de carácter individual y trabajo de interacción es mucho más sorprendente. En un estudio personal elaborado en 1989 en el contexto de un curso de formación sobre gestión del tiempo impartido durante cinco años seguidos con directivos de centros de Secundaria, descubrimos que el 90% del tiempo lo dedicaban a las relaciones con los diferentes interlocutores interesados por el hecho educativo y que tan solo un 10% de la actividad de su agenda se aplicaba al trabajo

personal, fundamentalmente burocrático.
Si la mayor parte del tiempo del personal educativo está orientado a la relación y a la comunicación formal o informal con el cliente o los colegas profesionales, debemos plantearnos al menos, por lo que respecta a la dirección, la necesidad de desarrollar competencias orientadas a las relaciones humanas, puesto que su calidad puede condicionar seriamente el resultado de su gestión.
Aunque parezca sorprendente, lo mismo sucede en los ámbitos empresariales. Los líderes de éxito, estudiados por Jonh Kotter (2000), dedicaban el 25% de su tiempo a trabajar solos, el 75% restante lo dedicaban a trabajar con los otros. Como resultado del estudio, este autor llega a la conclusión de que los directivos de éxito, aquellos que obtienen resultados muy por encima de las expectativas del Consejo de Administración, durante el primer año de gestión hacen dos cosas: elaboran su propia agenda de gestión y construyen redes de relación.
La agenda es una herramienta física y manejable que sintetiza y recuerda su propio proyecto de dirección. Contiene los objetivos, muchas veces traducidos a resultados, los planes de acción inmediatos y la previsión del tiempo. La agenda les permite reaccionar de forma oportuna ante los imprevistos, las amenazas y los factores externos incontrolables. Es la hoja de ruta que les facilitará el camino hacia el logro.
Además de elaborar las agendas, este tipo de directivos consagran bastante tiempo y esfuerzo, sobre todo en sus comienzos, a la organización de una red personal de relaciones de colaboración entre quienes pueden facilitar el desarrollo exitoso de su agenda. Los elementos de esta red pueden ser muy numerosos e incluso desconocidos, pero a través de ellos el líder va a llevar a cabo sus planes de acción, le van a proporcionar información (incluyendo malas noticias), le van a hacer llegar la información de sus subordinados y del personal que trabaja lejos del poder, van a sugerir nuevos proyecto y nuevas ideas que contribuyan a innovar y a alcanzar objetivos más ambiciosos y complejos.
Este estilo de liderazgo es consciente de que por sí solos no pueden llegar a todas las instancias y espacios de la institución donde se

gestionan sus objetivos, ni implementar su proyecto ni obtener los resultados que constituyen el compromiso adquirido con la institución, por ello deben organizar redes de influencia, de información y de control que lleguen a donde él no puede llegar.

Pongámonos en el caso de un director o directora de un centro educativo de 1.500 alumnos, cuya complejidad a nadie se le escapa, seleccionado en base a un ambicioso y atractivo proyecto de dirección que fija sus objetivos e intenciones de logro a medio y largo plazo. Su éxito dependerá de su capacidad para comunicar convincentemente las ideas más atractivas del proyecto y conectar con los elementos clave de la institución para implicarles en la gestión del mismo. Conectar significa, en este caso, generar ilusión y hacer creíbles sus intenciones, de tal forma que se suscite en ellos el suficiente compromiso como para que el resto de compañeros se impliquen en un propósito de futuro que a todos puede beneficiar.

Un director de un centro macro con 150 profesores no puede llegar a la mayor parte de sus colaboradores. Necesita crear una red de correlación con personas de su confianza capaces de coordinar, motivar e implicar en los mismos objetivos a todo el personal, tanto nuevo como antiguo, adepto o desafecto a la organización. Su éxito va a depender, por consiguiente, de su habilidad para dotar de coherencia y consistencia la red de relaciones que trabaja de forma cooperativa por los mismos objetivos.

Los directivos de las empresas de éxito arman estas redes utilizando gran cantidad de métodos y estrategias personales. El objetivo es estimular el compromiso de la gente consiguiendo que identifiquen sus expectativas personales y profesionales con los objetivos de la agenda del director. Los directivos de empresa, a diferencia de los directivos educativos, lo consiguen echando mano de las estrategias y recursos más variados, como por ejemplo:

- Acentuando las relaciones personales, dedicando el tiempo necesario a crear vínculos a través de favores, obligaciones recíprocas, compromisos explícitos, recompensas pactadas.
- Poniendo en funcionamiento las habilidades más personales de

empatía, comunicación, seducción, confidencialidad, reconocimiento, motivación, etc.

- Echando mano, cuando sea necesario, de la coacción, de la intimidación, de la marginación...
- Finalmente y, frecuentemente, estas redes pueden construirse sobre la base de ajustes en el personal, cambiando, despidiendo y contratando nuevas personas.

La delegación de funciones en la red implica tres actitudes por parte del equipo más directamente relacionado con el líder que nadie suele discutir: aceptación de la misión y visión del líder, confidencialidad y lealtad. Por parte del líder también supone un conjunto de actitudes explícitas y observables, como claridad de ideas, autoridad fundamentada en el prestigio profesional, capacidad de diálogo, de escucha, de empatía, de mantener el contacto, de interesarse por su gente, de disponibilidad, de dedicación y compromiso...

Para que funcione todo el sistema, el líder debe ser muy sensible a las dinámicas de interacción y al clima favorable de trabajo. Por ello, en las primeras fases de su liderazgo dedica mucho tiempo a generar una cultura organizativa que refleje su propio estilo de dirección, basado en reglas de juego compartidas, en principios y valores de carácter organizativo, imprescindibles para coordinar, armonizar e implicar a los profesores en los objetivos del plan estratégico de la institución expresado en su agenda de gestión.

Un líder inteligente y hábil aprovechará todos las oportunidades que le ofrezca la red para entablar contactos, muchas veces breves e inconexos, con los colaboradores más lejanos y menos importantes con el fin de recabar información procedente de la organización sumergida que facilite el conocimiento necesario para tomar decisiones correctas.

## 3. *LAS REDES DE INTERACCIÓN DEL EQUIPO DIRECTIVO*

Sorprende la cantidad y variedad de interlocutores con los que un equipo directivo mantiene contacto interesado a lo largo de un curso académico. Para hacernos una idea más o menos aproximada de la complejidad de estos contactos vamos a presentar de forma somera y

esquemática un diagrama de red contemplando solo los cuatro ámbitos a los que algún miembro del equipo directivo debe responder institucionalmente: en cada ámbito aparecen sombreados los interlocutores más importantes para el centro: (ver diagrama en la página siguiente).

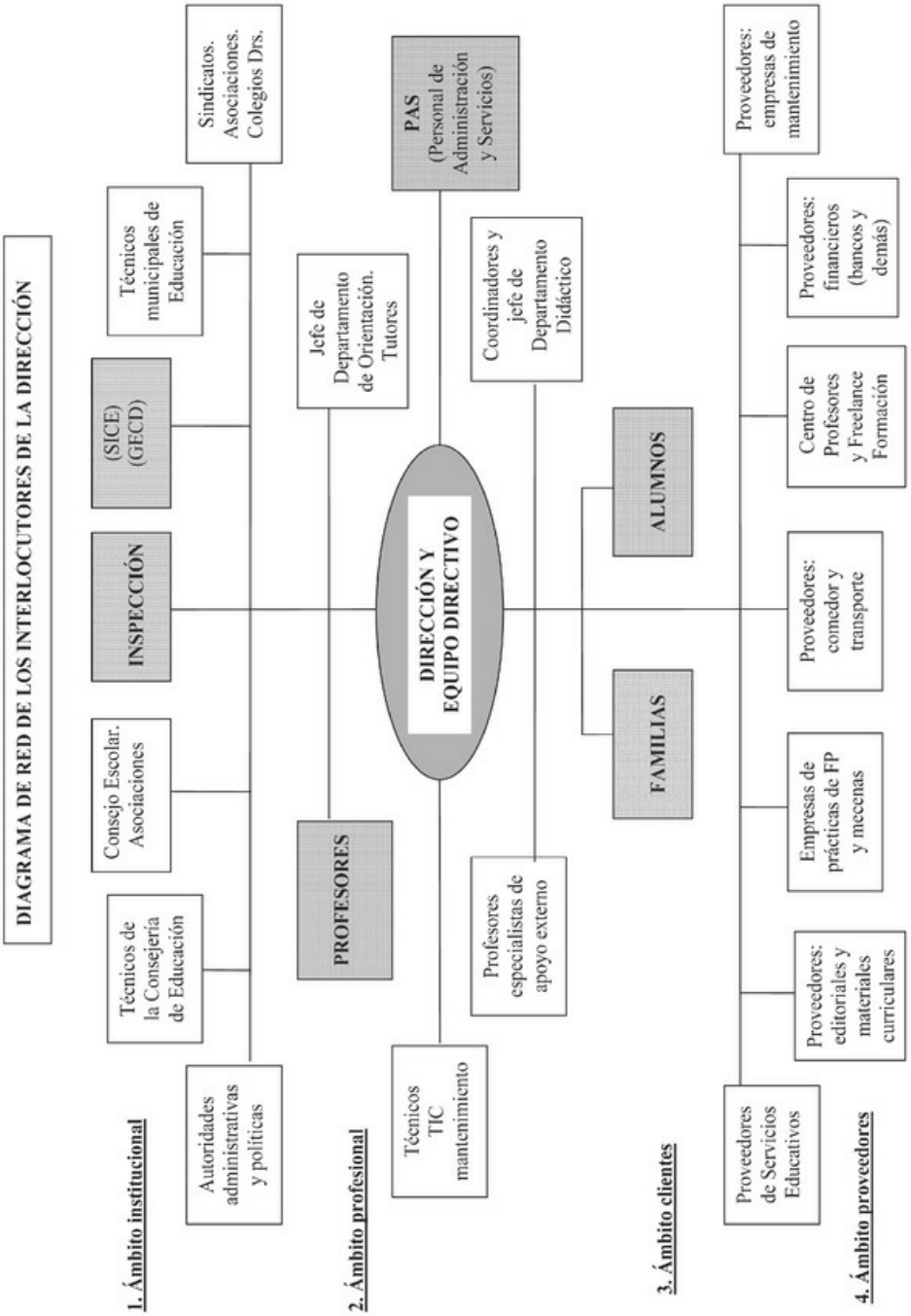


DIAGRAMA DE RED DE LOS INTERLOCUTORES DE LA DIRECCIÓN
DIRECCIÓN Y EQUIPO DIRECTIVO
1. Ámbito institucional
Autoridades administrativas y políticas
Técnicos de la Consejería de Educación
Consejo Escolar. Asociaciones
INSPECCIÓN
(SICE) (GECD)
Técnicos municipales de Educación
Sindicatos. Asociaciones. Colegios Drs.
2. Ámbito profesional
PROFESORES
Técnicos TIC mantenimiento
Jefe de Departamento de Orientación. Tutores
PAS (Personal de Administración y Servicios)
Coordinadores y jefe de Departamento Didáctico
Profesores especialistas de apoyo externo
3. Ámbito clientes
FAMILIAS
ALUMNOS
4. Ámbito proveedores
Proveedores de Servicios Educativos
Proveedores: editoriales y materiales curriculares
Empresas de prácticas de FP y mecenas
Proveedores: comedor y transporte
Centro de Profesores y Freelance Formación
Proveedores: financieros (bancos y demás)
Proveedores: empresas de mantenimiento

Gran parte de las energías y del tiempo de gestión del equipo directivo se dirigirán a responder las demandas o a solicitar los recursos de estos interlocutores. La dedicación, la importancia que se le conceda a

cada tipo de interlocución y la priorización que se haga de cada ámbito marcarán la agenda y el estilo de dirección del centro. El estilo administrador y burócrata centrará toda su atención en los interlocutores del ámbito institucional y en el personal de administración y servicios; el estilo manager se centrará en los ámbitos de los proveedores y familias; el estilo transformacional y educativo se centrará en los profesores y, consecuentemente, en el ámbito profesional, sin olvidar a los alumnos como centro de interés fundamental de su actuación.

Los siguientes ejemplos nos facilitarán argumentos para entender el proceso de trabajo en red y valorar la importancia que tiene la priorización y la delegación de funciones a la hora de organizar la vida de un centro educativo. Dado que los cuatro ámbitos son importantes y no se debe menospreciar a ningún interlocutor que nos pueda aportar valor a nuestro proyecto, deben distribuirse las tareas y responsabilidades que implica un liderazgo compartido en función de los criterios de capacidad y motivación, priorizando el tiempo disponible en función de los objetivos del proyecto de dirección.

En el curso 2007-2008 me ofrecieron impartir un conjunto de clases sobre organización escolar a profesores en prácticas que deberían recibir formación institucional antes de acceder como funcionarios a la plaza asignada en el concurso de traslados. Fueron dos grupos de unos 40 profesores cada uno. Comencé mis clases preguntándoles cuánto tiempo habían dedicado sus directivos a explicarles cómo era el centro y, sobre todo, a presentarles el proyecto educativo del mismo y las grandes líneas y objetivos de su proyecto de dirección. Como todos, sin excepción, respondieron con un significativo silencio, me interesé más por el tema y les pedí que se manifestaran aquellos a los que algún miembro del equipo directivo, incluidos los coordinadores de ciclo, habían dedicado dos o más horas a charlar con ellos sobre los temas anteriormente expuestos. Nadie levantó la mano. Quizá me he excedido con el tiempo, pensé, y les pedí que levantaran la mano aquellos profesores a los que alguien con responsabilidad en el centro les habían dedicado algo de tiempo cuando les recibieron. Solamente uno en un grupo y tres en el otro levantaron la mano para explicar que

más o menos durante quince minutos les habían contado cómo eran los alumnos a los que iban a impartir sus clases durante el curso y dónde estaban las aulas y los servicios educativos más importantes. Ninguno había hecho referencia al Proyecto Educativo y menos a su proyecto de dirección. Estaba claro que los equipos directivos de estos profesores no contaban entre sus prioridades en aquellos momentos al profesorado recién incorporado...

En otra ocasión, también en un curso de formación, en este caso a directivos de centros privados concertados, hablando de lo que significaba trabajar en red, les presenté una lista de interlocutores y les pedí que elaboraran en equipo un diagrama, previo trabajo personal de priorización de los diversos interlocutores en función de importancia, urgencia y proyecto. El resultado reveló que las familias eran el foco de interés más importante al que dedicaban más tiempo; a continuación aparecían las instituciones educativas, como la Administración, la Inspección, y la propia institución (cooperativa o congregación religiosa); después los proveedores de todo tipo, aunque la mayoría se centraba en el comedor, transporte y empresas de mantenimiento (construcción, etc.), en cuarto lugar, los proveedores de servicios educativos, ya sea institucionales o privados, como técnicos de mantenimiento de TIC o animadores de Actividades Extraescolares; finalmente y sorprendentemente, los profesores. Cuando les hice caer en la cuenta del perfil de dirección que ellos mismos habían elaborado y que habían valorado en último término a los profesores como interlocutores de la dirección, se justificaron con argumentos como la autonomía, la independencia, la profesionalidad de los docentes, las dificultades de interlocución en algunos casos...

Kouzes y Posner (1998, p. 18), citados por Fullan en su estudio sobre el liderazgo centrado en las personas, concluyen que los líderes que son capaces de crear redes consistentes de relaciones lo consiguen porque inciden sobre todo en siete factores que, contemplados de forma integrada, garantizan el éxito de la relación del líder con sus colaboradores. Estos factores son los siguientes:

- Establecer estándares claros y compartidos respecto al logro de las personas comprometidas en cada proyecto.

- Esperar lo mejor de cada sujeto y de cada equipo y relacionarse desde lo positivo de cada uno.
- Prestar atención individualizada dedicando tiempo a la comunicación personal, ya sea en el plano formal o informal.
- Personalizar el reconocimiento. Valorar el éxito como resultado de un buen trabajo y del compromiso con los proyectos de la institución.
- Contar historias a través de las cuales la gente entienda y se comprometa con la misión, la visión y los procesos claves de la organización.
- Celebrar juntos los éxitos y crear espacios de intercambio e intermediación para gestionar el error y reconvertir los conflictos.
- Dar ejemplo, buscando siempre la coherencia entre los principios y valores y las conductas y actos de los líderes.

Estos autores concluyen que lo que más distingue a los líderes eficaces de los ineficaces es su preocupación por las personas que lideran.

## 4. *EL LIDERAZGO COMO RELACIÓN DE INFLUENCIA*

Cuando hablamos de relaciones humanas en el ámbito profesional nos estamos refiriendo evidentemente a un tipo de relación orientada a la obtención de beneficios propios de la actividad laboral en la que se interactúa. Más concretamente, cuando hablamos de las relaciones humanas de la dirección escolar nos referimos a la relación de influencia que se da entre un estilo de liderazgo compartido y sus colaboradores, los cuales intentan conseguir objetivos que beneficien a todos y que reflejan intereses mutuos.

Las relaciones de influencia entre el líder y sus colaboradores son relaciones no coercitivas, dinámicas, en las que el líder ejerce un cierto influjo sobre ellos para que actúen en una dirección deseada, al mismo tiempo que acepta su influencia a cambio de que se impliquen en los procesos de decisión y gestión de su proyecto. La relación de influencia se convierte, según Rost (1991, p.102), citado por Melé (2000), en una relación de intercambio. Desde esta perspectiva el tipo de relación e influencia depende de lo que cada parte busque en la relación de "colaboración" con el otro.

Para aclarar este aspecto de la relación de influencia e intercambio que

considero clave en la definición del liderazgo compartido de carácter profesional, vamos a ver cómo se expresan las relaciones que se establecen en tres estilos de liderazgo que hoy en día funcionan a veces integrados en el mismo equipo directivo de un mismo centro educativo:

**Estilo burocrático**. Los principios que inspiran el funcionamiento de este tipo de dirección son el orden, el respeto a los procedimientos administrativos, el cumplimiento de la normativa vigente, las relaciones correctas con los interlocutores administrativos e institucionales, el cumplimiento de plazos, agendas y horarios establecidos, etc. Me atrevería a afirmar que en España, todos los directores se rigen por estos principios que forman parte de nuestra cultura "administrativa y centralista" heredada de los modelos mediterráneos y napoleónicos.

¿Cómo son los intercambios y las relaciones de influencia que se producen entre este estilo de dirección y sus funcionarios?

No creo descubrir nada nuevo a quienes como directores o profesores han disfrutado, sufrido y padecido las bondades del modelo. Las relaciones de intercambio aparecen profundamente marcadas por el corsé de la norma y su laxa o estricta interpretación. El funcionamiento de las estructuras, la comunicación personal e institucional, la micropolítica centrada en el poder, la posición frente al conflicto se expresan de forma contundente a través del intercambio de percepciones e interpretaciones sobre derechos y deberes, sobre privilegios y obligaciones, sobre control, libertad de cátedra, independencia profesional, etc. El intercambio unas veces es claro y explícito, vinculado a intereses y favores, y otras veces se expresa de forma ambigua a modo de *laisser faire* a cambio del cumplimiento de mínimos que permite que la organización exista sin complicaciones y mirando hacia otro lado cuando se trata de evaluación de resultados.

**Estilo transaccional**. Define un estilo de relación marcado por un contrato de carácter mercantil. La interacción líder-colaborador está basada en un acuerdo implícito y a veces explícito que regula derechos y obligaciones especificados por ambas partes en términos como: *"tú apoyas mi proyecto y el logro de los objetivos con lealtad, implicando*

*a su vez a la gente que lideras en tu ámbito de gestión, y a cambio formas parte de mi equipo directivo, lo que implica participar en las decisiones importantes del centro y en los incentivos económicos que pactaremos cada ejercicio presupuestario".* En el mundo empresarial la relación transaccional es más simple clara y directa: *"tú asumes unas ventas de seis millones de euros en el ejercicio 2009-2010 a cambio del 0,3% si consigues los objetivos o del 0,5% sobre ventas superiores más el salario, que será de x".*

La relación personal entre líder y colaborador no deja de ser intensa y significativa por el hecho de que se formule explícitamente en términos mercantiles. La influencia del líder sobre el colaborador y viceversa se traduce en que el líder se convierte en un recurso facilitador de los compromisos del colaborador al que le hace partícipe de su proyecto y le implica en la misión de la organización, y éste responde con lealtad y fidelidad a sus iniciativas y sugerencias que benefician a los intereses personales y profesionales de ambos.

Este modelo de relación transaccional entre liderazgo y colaboradores es más frecuente de lo que parece, incluso en el ámbito de los servicios en los que las "transacciones no suelen tener un carácter meramente económico". Los intercambios se traducen en términos de poder, de reconocimiento personal, de mejoras en las características del trabajo, de más y mejores recursos funcionales, de afectos y sutiles privilegios muchas veces más importantes que los puramente económicos, sobre todo cuando la remuneración es aceptable.

**Estilo transformacional**. Se establecen unas relaciones entre el líder y sus colaboradores de tipo social por lo cual estos son capaces de hacer más de lo estrictamente requerido formalmente (*extra-role behavior*) en su contrato, porque se implican de forma personal en el proyecto de futuro de su líder. Las relaciones de influencia se apoyan en los intercambios del trabajo para conseguir objetivos o desarrollar proyectos que benefician a todos, tanto a los sujetos como a la comunidad. Así, el líder transformacional busca influir y motivar a sus colaboradores estimulando el compromiso para que sus intereses se alineen con su propia misión y visión de la organización.

Bass y Avolio (1994) definen este tipo de liderazgo con un conjunto de

aptitudes que se traducen en habilidades concretas de influencia como:

- El carisma, o capacidad para implicar a sus colaboradores en un proyecto que les ilusione.
- La consideración individual y atención personalizada, o capacidad para relacionarse personalmente con cada colaborador para facilitarle la consecución de sus objetivos.
- La estimulación intelectual o capacidad para hacer crecer a sus colaboradores proporcionándoles todo tipo de oportunidades de formación y adquisición de competencias.
- La estimulación emocional, que se concreta en su capacidad para motivar, implicar, tener en cuenta sus intereses y situaciones personales.

El líder transformacional, además de tener en cuenta los resultados, se ocupa de armonizar los intereses de sus colaboradores con los objetivos de la organización y de comunicar una visión atractiva del futuro de la institución que les proporcione seguridad y orgullo de pertenencia.

## 5. *COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES Y HABILIDADES PARA DESARROLLARLAS*

Crear redes de relaciones personales a través de las cuales gestionar los proyectos institucionales, influir en los colaboradores para que se impliquen con entusiasmo en el desarrollo del proyecto de visión del líder y generar espacios de intercambio creativos suena a pura teoría de experto si no se sugieren herramientas fácilmente comprensibles y aplicables que conviertan las ideas en hábitos y en actitudes autónomas.

Con la intención de facilitar la reflexión y el trabajo del lector interesado en desarrollar habilidades socio-profesionales de liderazgo compartido presentamos a continuación un conjunto de competencias socioemocionales propuestas por autores de reconocido prestigio en el campo de la psicología social: Graczyk y otros (2000), Payton y otros (2000), CASEL (2006), citados por Bisquerra (2007), que han investigado el perfil del tipo de liderazgo que aquí defendemos: nos

centraremos solamente en aquellas que consideramos más fácilmente transferibles al espacio de la dirección educativa planteando la competencia y la habilidad que se necesita para desarrollarla, como por ejemplo:

• Toma de conciencia de las propias emociones y sentimientos.

*Habilidad: comenzar elaborando una lista de emociones y sentimientos personales que afloran más frecuentemente en las relaciones con los diversos interlocutores y que dificultan o facilitan la comunicación.*

• Control de las emociones y sentimientos.

*Habilidad: aprender a contar hasta cien antes de responder a las provocaciones implícitas o explícitas de los interlocutores menos incondicionales.*

• Empatía y perspectiva.

*Habilidad: esforzarse por entender el punto de vista de los otros y ponerse en su situación antes de reaccionar o responder a una situación ofensiva o propuesta alternativa que no coincida con tu percepción.*

• Lectura de las normas sociales y supuestos básicos que regulan el pensamiento y comportamiento de los miembros de un grupo.

*Habilidad: aprender a hacer lecturas significativas de los gestos, expresiones y mensajes sociales y culturales que manifiestan sutilmente el pensamiento y los intereses ocultos de sus interlocutores. Esto es especialmente importante para un responsable institucional de cuya habilidad en la negociación pueden desprenderse beneficios importantes para su institución.*

• Sentido constructivo del yo que conduce a la autoestima.

*Habilidad: adquirir la capacidad de analizar los aspectos positivos de cada actuación personal al afrontar los retos diarios de su gestión, valorando los logros por pequeños que sean sobre los errores y pequeños fracasos cotidianos.*

• Sentido ético y compromiso.

*Habilidad: elaborar una lista muy breve de principios y valores personales para tenerla siempre presente, incluso físicamente, a la hora de tomar decisiones que comprometan a la institución.*

• Compasión y empatía.

*Habilidad: desarrollar la sensibilidad para ser capaz de manifestar sentimientos de pena, solidaridad, alegría, dolor, ternura ante episodios emocionales que afectan a las personas del centro.*

• Respeto y valoración de la diversidad.

*Habilidad: realizar ejercicios mentales para creerse de forma convincente que la diversidad es un valor y que enriquece a los grupos sociales, y que la uniformidad empobrece y crea relaciones falsas y sociedades mediocres.*

• Identificación y diagnóstico de problemas y conflictos.

*Habilidad: aprender a elaborar periódicamente diagnósticos de problemas y conflictos para controlar la situación y relativizar la sensación de que "en este trabajo todo se reduce a hacer papeles y solucionar problemas".*

• Control de los elementos tóxicos de la organización.

*Habilidad: adquirir seguridad personal para persuadir en primera instancia y para frenar en último extremo la acción de los elementos tóxicos que dificultan seriamente el trabajo de la organización y destruyen el clima de relación entre los miembros del centro.*

• Comunicación receptiva.

*Habilidad: desarrollar la capacidad de escucha, de tal forma que la gente se sienta atendida cuando recurre al directivo. Es bueno elaborar un diagrama de entrevistas que facilite el encuentro sistemático y formal con todos los miembros de la organización para establecer conexiones de red y feedback.*

• Comunicación expresiva convincente.

*Habilidad: en el caso de ser consciente de que la comunicación verbal no sea su fuerte, preparar por escrito la comunicación antes de las entrevistas de forma que las ideas se expresen con argumentos y de forma coherente. Esta habilidad es fundamental en un directivo que quiera ejercer un liderazgo compartido. Es necesario que se le entienda cuando habla, que exprese sus sentimientos, ideas y propuestas con claridad y de forma convincente, demostrando a los demás también que han sido comprendidos.*

• Cooperación y espíritu de colaboración.

*Habilidad: tener presente que se adquiere prestigio como líder si uno*

*está siempre dispuesto a "arrimar el hombro el primero", a trabajar duro, a participar como uno más en las situaciones dialécticas, respetando el turno de palabra, haciendo propuestas constructivas, implicando a todo el mundo en el debate y en la decisión, no solo a sus incondicionales...*

• Negociación y mediación.

*Habilidad: aunque nuestro modelo de acceso a la dirección no facilita el perfil de mediador, un liderazgo compartido debería ir construyendo una imagen independiente que le permitiera intervenir en los conflictos como mediador, no como autoridad de parte.*

• Gestión del 'no'.

*Habilidad: decir siempre que sí, además de imposible, es incoherente y falso porque no todas las propuestas que nos hacen son éticas, buenas y realizables para la comunidad y muchas responden a intereses ocultos e inconfesables. Aprender a decir que no es a veces conflictivo, pero es bueno saber que a la larga nos beneficia porque la gente conoce los límites y nos respeta porque saben dónde estamos.*

• Gestión del error.

*Habilidad: asumir en público y con sencillez que uno se ha equivocado suele ser signo de madurez personal y profesional. Los grandes líderes son aquellos que han construido su éxito sabiendo gestionar bien el error e incluso el fracaso.*

• Búsqueda y solicitud de ayuda y apoyo.

*Habilidad: "cinco ven más que uno", "tres ciclistas llegan antes a la cima", "uno solo no puede con todo y al final crea cuellos de botella que estrangulan la organización". Son frases que definen muy bien la idea del liderazgo compartido y del trabajo en equipo y la colaboración. Este principio de las competencias socio-emocionales hace referencia también a la capacidad de delegar e implicar a la gente no solo en los proyectos sino también en la solución de los problemas que surgen .*

No cabe duda de que el desarrollo de algunas de estas habilidades facilita el ejercicio de un liderazgo compartido de influencia e intercambio. En el fondo es el lubrificante que hace funcionar la red de interacción a través de la cual el directivo es capaz de gestionar su

agenda o proyecto propio. No se pretende que nadie posea todas las habilidades socio-emocionales en grado máximo, sino que domine o adquiera aquellas que cada uno considera fundamentales y resultan más fáciles de desarrollar en el peculiar contexto en que cada uno se mueve.

Es importante, no obstante, relativizar este tipo de propuestas que no tienen nada de receta maravillosa ni de ungüento mágico. Si no se dan unas condiciones profesionales mínimas no es de esperar que sustituyan a lo que Newmann, King y Youngs (2000) llaman las 'capacidades básicas de la eficacia escolar'.

Para estos autores, citados por Fullan (2002: p.79), las capacidades básicas escolares son:

**1.** Los conocimientos, competencia y disposición positiva de los profesores.

**2.** La comunidad profesional que trabaja en equipo.

**3.** La coherencia de los programas escolares gestionados a través de procesos clave.

**4.** Los recursos tecnológicos disponibles y la habilidad de los profesores para aplicarlos en el aula.

**5.** El liderazgo claro y compartido de los directores.

Sin un liderazgo claro y compartido por todos, con habilidad para la interacción personal, no es fácil que las cinco capacidades básicas definidas por estos autores puedan desarrollarse con éxito.

## 6. *EL EJERCICIO DEL LIDERAZGO AFILIATIVO COMO MODELO QUE FACILITA LA RELACIÓN CON LAS PERSONAS*

Los directivos que poseen capacidades y habilidades para potenciar las relaciones humanas entre los miembros de su equipo docente suelen desarrollar un perfil de liderazgo **'afiliativo'**, en terminología de Goleman y Boyatzis (2002), centrado en la motivación del personal a su cargo y en la implicación en los proyectos institucionales. También se mueven bien en el ámbito institucional porque se comunican convincentemente y tienen siempre presentes los intereses del centro,

que defienden eficazmente ante sus múltiples interlocutores.

¿Qué entendemos por estilo afiliativo en la terminología de Goleman?

Este tipo de líderes, según Boyatzis y McKee (2006), "tiende a valorar a las personas y sus sentimientos, subrayando las necesidades emocionales de sus empleados tanto como el logro en la tarea y objetivos. Son personas que se esfuerzan por satisfacer a los demás, alentar la armonía y promover la sintonía en el interior de los equipos que lideran". Para ellos, conseguir un buen clima de trabajo es una condición indiscutible a la hora de valorar los resultados. Tienen muy claro que en el ámbito de los servicios, donde el resultado de calidad se consigue en la relación personal entre el productor y el cliente, el clima de satisfacción de los empleados es fundamental. Por ello, al reconocer a sus empleados como personas y al ofrecerles su apoyo emocional en los momentos críticos de su vida personal, fortalecen el clima de relación y alientan el sentido de pertenencia y fidelidad de los trabajadores.

¿En qué competencias se asienta el liderazgo afiliativo? Este tipo de líderes están fundamentalmente interesados en alentar la armonía y promover relaciones de colaboración, por ello se dedican a crear "redes de relación personal con sus empleados". El liderazgo afiliativo sabe que los resultados dependen de las personas y de su grado de implicación y satisfacción en la tarea y en la organización. La competencia fundamental en que se asienta este enfoque de liderazgo es "la empatía" o capacidad de ponerse en la situación del otro, de darse cuenta y conocer los sentimientos, necesidades y puntos de vista de los demás. En caso de grupos muy heterogéneos, afirma Goleman, el estilo afiliativo requiere el desarrollo de capacidades para gestionar de forma adecuada los conflictos que generan individuos automarginados o especialmente tóxicos.

## *7. CAPACIDADES DEL LIDERAZGO CENTRADO EN LA INTERACCIÓN*

Presentaremos a continuación dos aspectos que consideramos clave en el ejercicio de un liderazgo centrado en la interacción y en el crecimiento profesional de sus colaboradores. Nos referimos a la capacidad de motivar y de ilusionar a la gente con un proyecto y la

habilidad para facilitar el trabajo a los buenos profesionales de forma que sientan satisfacción con sus resultados.

## 7.1. *La capacidad de motivación*

Este es uno de los aspectos más complejos y controvertidos en el mundo de la enseñanza, en particular en la enseñanza pública. Los factores que pueden aplicarse con más facilidad en cualquier tipo de empresa, como la motivación por el reconocimiento, la motivación por la promoción o la motivación por la participación o responsabilidad, se hacen especialmente difíciles para el directivo que lidera un cuerpo docente de funcionarios. A pesar de ello hemos conocido equipos directivos que han sido capaces de ilusionar a colectivos grandes de profesores funcionarios. No cabe duda de que nos referimos a directivos con capacidades significativas propias de un claro liderazgo de prestigio.

¿Qué significa realmente motivar al profesorado? En nuestro contacto con el profesorado, a lo largo de los muchos años de dirección y dedicación a la formación permanente a través de cursos, seminarios y asesoramiento personal o grupal, hemos podido ir recogiendo todos aquellos aspectos que provocan una mayor satisfacción docente en el profesorado, tanto de Primaria como de Secundaria, y que recogemos a continuación:

• El aspecto más valorado, siguiendo los factores motivacionales de Herzberg, suele ser el del *logro*. La mayor parte del profesorado desearía que su trabajo con los alumnos rindiese mucho más. El hecho de conseguir buenos resultados supone un acicate importante en su carrera profesional. Este factor del logro va muy unido a la capacidad de los directivos para facilitar recursos y un clima que permitan al profesorado trabajar con la mejor tecnología y el mejor ambiente de disciplina y convivencia posibles.

• A continuación y por orden de preferencia, el profesorado desearía trabajar en un clima de *relaciones* suficientemente amable como para poder dedicar todas sus energías a los alumnos. Llama la atención cómo este aspecto de las relaciones humanas preocupa a los docentes, hasta el punto de considerarlo prioritario para que se produzca una mínima satisfacción en el trabajo. En un estudio (Álvarez, 1988-1998)

sobre una muestra de 331 directivos llevado a cabo durante los años 1986 a 1988 y repetida durante los años 1995 a 1997, sobre la satisfacción docente, el factor más determinante, tanto de satisfacción como de insatisfacción, era el de las relaciones personales tanto con los compañeros como con los demás interlocutores directos del centro.

• El tercer factor por orden de importancia es el *reconocimiento* de su labor por parte de la autoridad institucional. En el fondo, se reduce al principio de que todo el mundo desea que se le tenga en cuenta y se valore lo que hace, incluso llegando a planteamientos más simples, todo el mundo quiere que le quieran. A nadie le satisface trabajar en una organización donde se ha convertido en un mero "recurso humano" o en un simple número de registro personal con el que la institución solo se relaciona para incluir al final de cada mes la nómina en su número de la cuenta corriente. Este aspecto está relacionado con la necesidad de que se cuente con el profesorado para tomar decisiones, sobre todo aquellas que afectan a sus intereses o a su trabajo diario.

• Un cuarto aspecto que motiva al profesorado en general es el *respeto a su autonomía profesional* por parte de los interlocutores sociales e institucionales. El profesorado necesita sentirse un profesional al que se le reconoce que sabe lo que se trae entre manos y que, como tal experto, es capaz de aplicar criterios de forma responsable. No es fácil tener en cuenta este principio desde la dirección de un centro educativo porque supone combinar tres aspectos controvertidos y necesariamente presentes en la vida escolar: la autonomía profesional, el trabajo en equipo y la necesaria supervisión del mismo. También complica la situación la necesaria participación de las familias en el proceso educativo de sus hijos.

• Un quinto factor importante de motivación son *los apoyos externos e internos* que necesita el profesorado para llevar a cabo con cierto éxito su tarea educativa. Nos referimos al apoyo que puede proporcionar un personal especializado capaz de responder con medidas eficaces a la problemática extraescolar de carácter social o psicopedagógico. Hoy día el profesorado en general, ni por su perfil profesional ni por su preparación previa, es capaz de responder a los retos que presenta

una escolarización obligatoria y de carácter comprensivo. Necesita medios y apoyos externos para poder conseguir resultados dignos que gratifiquen su entrega profesional.

• Por último, es también importante tener en cuenta el factor de motivación personal que se traduce en incentivar la *consecución de resultados de calidad*. Este factor realmente cuestionado en la cultura administrativa es fundamental en la cultura de calidad total. El incentivo personal y grupal no tiene por qué plantearse de forma competitiva. No se trata de subir el sueldo a aquellos profesores que consigan mejores resultados en las pruebas de selectividad, como entiende mucha gente cuando se plantea el problema. Se trata de reconocer el trabajo, la disponibilidad y la capacidad de innovación de aquellas personas o equipos que hacen más esfuerzos por crecer profesionalmente. El reconocimiento puede traducirse en ventajas de tipo administrativo, en mayores recursos profesionales, o sencillamente en la valoración personal por parte del director o de las instituciones.

Hay instituciones educativas de carácter cooperativo que han llegado a formular un conjunto de criterios que sirven para distinguir los distintos ritmos de trabajo del personal en función de los intereses o prioridades de cada miembro de la institución. No todo el mundo tiene que asumir el mismo nivel de compromiso con los objetivos de la organización. En el caso que nos ocupa se definieron un protocolo de funciones, objetivos y tareas comunes a todos los miembros. También se fijó un conjunto de objetivos y tareas de carácter extraordinario con indicadores de evaluación y remuneración en función de resultados para aquellos miembros que además de su trabajo obligatorio desearan asumir mayor nivel de compromiso con la organización. De esta forma se rompe el principio igualitarista de igual salario al margen del ritmo de trabajo por el principio competencial de a diferente compromiso con el trabajo, diferente salario.

## *7.2. Cómo se puede facilitar el crecimiento profesional de los docentes*

No puede negarse que hoy día en los centros existe una cultura de participación profundamente arraigada por lo menos en las estructuras

colegiadas de los centros educativos. Lo importante para un directivo que desea desarrollar el perfil profesional de los docentes es observar hasta qué punto el funcionamiento de esas estructuras es lo suficientemente eficaz como para que produzcan satisfacción en el profesorado.

Todas las investigaciones han descubierto que compartir el poder ha sido uno de los elementos motivacionales más importantes en los grupos humanos estructurados. La participación para estos autores es capaz de desarrollar una fuerza propia dentro de la persona que la compromete a aceptar y ejecutar las decisiones tomadas sin la necesidad de un control externo excesivamente rígido. Como conclusión de todas sus investigaciones, estos autores plantean que, sobre todo en el mundo profesional, la gente no sólo actúa por intereses ocultos e inconfesables, sino que existen factores motivacionales que todo directivo debe tener en cuenta a la hora de plantearse estrategias para implicar a la gente, tales como:

- La necesidad de sentirse integrado en un equipo de éxito y participar en la toma de decisiones.
- La necesidad de sentirse valorado y que se reconozcan sus logros, éxitos y resultados.
- La necesidad de conseguir objetivos personales y que su trabajo sea eficaz.
- La necesidad de sentirse líder en su parcela profesional responsable de su trabajo y respetado por sus compañeros y clientes.

## 7.3. *El liderazgo volcado en la satisfacción del trabajador*

Desde el punto de vista de la cultura de la calidad total se plantea un conjunto de características que debe poseer hoy día un entorno laboral preocupado por la satisfacción del trabajador como condicionante de calidad. Nos parece importante que el directivo que quiere ejercer un liderazgo interactivo conozca los siguientes factores que provocan satisfacción en los docentes, para aplicarlos en los contextos favorables:

●*La propiedad*. Es fundamental, siguiendo a Maslow, pertenecer a un grupo de éxito que garantice no sólo el futuro profesional, sino la satisfacción que produce el trabajo bien hecho. Igualmente es fundamental sentirse propietario o responsable de los procesos que uno impulsa o dirige.

●*El impacto*. Favorece la implicación en los procesos de calidad cuando el profesorado de un claustro piensa que sus habilidades, conocimientos y experiencia influyen en las decisiones tomadas.

●*El crecimiento*. En el futuro será un factor clave de calidad. Significa dos cosas: primero, que la institución a la que pertenece el trabajador crece y por tanto se hace más grande y segura. Segundo, que la experiencia que se va adquiriendo permite al trabajador crecer profesionalmente y promocionar en su trabajo.

●*El significado*. Implica que las personas hagan aquello que mejor saben hacer, es decir, que la función y la tarea respondan a las capacidades de cada uno; de esta forma, el trabajo adquiere significado para el trabajador y le motiva.

Para ejercer un liderazgo de calidad es fundamental dedicar todo el esfuerzo posible a la satisfacción del personal docente y no docente como condición indispensable de la satisfacción de los alumnos y sus padres. Para ello, el equipo directivo debe conocer aquellos factores que provocan confianza en la organización y bienestar personal de los profesores. Nos referimos, siguiendo las investigaciones en Shell France, a:

●*La imagen de la organización*. Todo el mundo prefiere trabajar en un centro educativo de prestigio antes que en un centro que año a año va perdiendo alumnos.

●*Información y comunicación*. La gente necesita tener información al día de todos aquellos aspectos que le afectan o pueden afectarle. De igual manera, como ya hemos mencionado, la gente necesita ser escuchada y poder comunicarse con sus directivos sin temor a posibles consecuencias. Tener en cuenta y cuidar los canales de información entre el personal y la institución es fundamental para

que no se produzcan malos entendidos.

●*La formación*. Para un gran número de profesores es fundamental tener acceso a las instituciones de formación permanente que les faciliten una puesta al día eficaz de su trabajo profesional.

●*Las relaciones humanas y la responsabilidad*. A casi todo el mundo le apetece que se cuente con él para llevar a cabo tareas importantes. Esto les hace sentirse protagonistas de la vida escolar y observar que la institución cuenta con ellos.

●*Las entrevistas*. Es un hecho que a la mayor parte de los profesores les gustaría poder comunicarse periódicamente con la dirección del centro para comunicarle sus expectativas, plantearle sus opiniones sobre la vida y funcionamiento del centro o sencillamente para intercambiar sus experiencias.

●*La implicación en el proyecto*. Sentirse implicado en un proyecto significa colaborar en su elaboración, participar en su seguimiento y evaluación. El problema es cómo conseguir que el proyecto se mantenga vivo y sea capaz de proporcionar ilusión a la gente para que se sienta a gusto en la institución.

●*La seguridad en el trabajo*. Entendemos seguridad en este caso como sentirse protegido, ante las posibles amenazas procedentes del exterior o del interior, por una autoridad de prestigio que es capaz de apostar por cada profesor.

Soy consciente de que todo lo expuesto puede sonar a literatura fantástica, alejada de la realidad cotidiana de la mayor parte de los directivos escolares. La verdad es que hay muy poca gente que de forma natural y espontánea se comunique convincentemente, implique a gente diversa en proyectos comunes, se relacione bien con personas con intereses y percepciones opuestas, porque adquirir o desarrollar competencias propias del buen gestor de relaciones personales no es nada fácil. Supone integrar de forma intuitiva el conocimiento sobre aspectos complejos de la condición humana con habilidades nada frecuentes y por otro lado sencillas, como caer bien, escuchar con interés sus problemas como si fueran las historias más apasionantes jamás contadas, ponerse en la situación del otro con el objeto de

entenderle y responder a sus expectativas, ser amable, en fin, y considerar a los demás, a todos con los que te toca trabajar o relacionarte como sujetos interesantes que tienen algo sugestivo que contar y que pueden aportar algo importante para ti o para la organización.

En fin, si ningún miembro del equipo directivo posee estas habilidades, lo mejor es reestructurarlo y buscar entre los miembros del equipo docente a alguien que verdaderamente se relacione y comunique bien. También se le puede buscar fuera y ofrecerle la posibilidad de integrarse en el equipo. Contar con algún miembro dotado con estas habilidades de relación personal es uno de los valores más cotizados en todas las organizaciones porque garantizan el éxito y el prestigio de la misma.

# Competencia para la creación y animación de estructuras organizativas

## 1. *HISTORIA DE LA COCINA COMO UN MODELO DE ANARQUÍA ORGANIZADA*

*No hay nada más gráfico para entender lo que quiere decir "Liderazgo y Organización" que observar la actividad frenética de una cocina de un gran hotel a las horas de las comidas o de las cenas de un fin de semana: camareros cargados de bandejas con platos que cruzan velozmente las puertas abatibles en ambas direcciones, voces que piden simultáneamente los mismos números de menús. Gritos y llamadas al pinche, órdenes del chef, a simple vista inatendidas... En fin, gente que se mueve sin aparente orden pero que obedece a una estricta organización para conseguir el objetivo de la satisfacción gastronómica de los clientes y de la calidad del servicio.*

*Nos podemos preguntar: ¿cómo es posible que desde este aparente caos puedan producirse platos tan exquisitos servidos en el apacible ambiente del restaurante? Alguien, normalmente el chef y el maître, consiguen que en medio de este aparente desorden cada miembro sepa lo que tiene que hacer y cómo hacerlo. A veces, sobre la marcha, crean estructuras organizativas mediante órdenes breves y claras que todo el mundo interpreta en el debido contexto y que facilitan la distribución del espacio habitualmente estrecho de la cocina o permiten optimizar al máximo las energías y el tiempo de la gente.*

*El cocinero jefe, con su equipo, entre los que suele contarse el maître, han ido creando nuevos platos como resultado de una investigación a veces laboriosa, a veces intuitiva, que constituyen la carta de menús que ha convertido el Restaurante del Hotel en la referencia culinaria de la ciudad.*

*La limpieza, el orden material, la distribución del espacio, la previsión y gestión del tiempo para responder a una demanda imprevista, la fidelización del paladar de los clientes, la selección de la materia prima que constituye la base de los alimentos, la relación con los proveedores mediante la gestión de compras, en fin, el coste y los márgenes de cada plato... todo ello constituye el contenido que*

*configura la organización de una de las actividades más complejas y sorprendentes.*

*A una persona ajena a la cultura escolar es probable que también le resulte incomprensible el aparente caos que se observa a la hora del cambio de clase en un centro de Secundaria. Profesores que salen de clase interpelados por dos o tres alumnos que le suplican que no tenga en cuenta el retraso; otro profesor que recibe de un conserje el aviso de que le espera una madre en secretaría; profesores que entran y salen precipitadamente de la sala de profesores mientras el orientador les recuerda que a las dos hay convocada una reunión urgente de los tutores de tercero; en fin, la directora que recibe a la puerta de su despacho al inspector mientras observa nerviosa a un grupo de alumnos que sale corriendo del servicio y casi atropella a la autoridad administrativa... y sin embargo el centro funciona, es un colegio de prestigio en la zona con lista de espera que, bajo el aparente desorden, que algunos denominan 'anarquía organizada', ofrece una educación bilingüe en inglés y francés, tiene integradas las TIC en casi todas las aulas y los resultados de las pruebas de diagnóstico son excelentes.*

*Los que nos dedicamos a la formación continua en el propio centro conocemos colegios e institutos grandes que a pesar de su complejidad funcionan magníficamente, obteniendo resultados de satisfacción que responden a las expectativas de las familias y de los mismos profesionales que trabajan en ellos. La constatación del éxito de estas organizaciones nos lleva a hacernos un conjunto de preguntas que pueden orientar el contenido del presente capítulo*

*¿Qué estructuras organizativas han creado o potenciado para coordinar la labor de los profesores y su comunicación con las familias? ¿Cómo organizan los tiempos y los horarios para que el profesorado y demás apoyos educativos puedan reunirse con el fin de coordinarse y tomar decisiones que afectan a los procesos de enseñanza-aprendizaje? ¿El equipo líder debe tener autonomía para definir una estructura organizativa en función de las necesidades del centro y de las personas o deben ajustarse exclusivamente a los reglamentos normativos que determina la Administración? ¿Cuáles son los*

*mecanismos y habilidades de los equipos directivos para hacer que una organización flexible funcione eficazmente? ¿Cuáles son los principios organizativos que comparten todos los miembros de la institución con el fin de ponerse de acuerdo en su funcionamiento? ¿Cómo se controlan los elementos tóxicos que impiden o dificultan el funcionamiento de la institución? ¿Qué conocimiento se ha elaborado y cómo se manejan las dinámicas procedentes de la organización informal?*

## 2. *AHORA PODEMOS DEFINIR QUÉ ES ORGANIZAR*

Existen algunas razones que pueden explicar cómo la cocina del restaurante y el IES de prestigio pueden funcionar con tanta eficacia en medio de un aparente caos organizativo. Estas razones nos conducirán probablemente a comprender los mecanismos imprescindibles de toda organización de éxito:

***** Coordinación y distribución de papeles de liderazgo entre chef y *maître* que funcionan en equipo.

***** Objetivos claros y asumidos por todo el equipo, tanto de la cocina como del restaurante, que implican la satisfacción del cliente por la calidad del servicio.

***** Planificación temporalizada de toda actividad (cada día se hacen distintos menús).

***** División del trabajo y distribución de puestos y responsabilidades de tal forma que cada miembro conoce las funciones, tareas y competencias que le han sido encomendadas.

***** Creación de nuevas estructuras de funcionamiento cuando lo demande la dinámica de innovación o la complejidad de nuevas tareas.

***** Jerarquización de la autoridad y delegación de funciones.

***** Información y distribución de recursos para que todo el mundo pueda conseguir sus objetivos con éxito.

Ahora podemos ya definir qué es organizar desde la perspectiva de la dirección: organizar es dirigir los esfuerzos de todas las personas que constituyen un equipo de trabajo hacia la consecución de los objetivos

fijados en la fase de planificación. Supone, por consiguiente, proponer formas y métodos de trabajo, facilitar todo tipo de recursos, sobre todo los funcionales, crear y animar estructuras de funcionamiento que como una trama proporcionen al equipo cohesión, estabilidad y satisfacción personal. Y, finalmente, hacer seguimiento de las decisiones para mejorar el servicio y supervisar el funcionamiento de la institución...

## 3. *UNA PREMISA: ORGANIZACIÓN Y AUTONOMÍA ESCOLAR*

En casi todas las evaluaciones internacionales de diagnóstico, como PISA, TALIS, dependientes de la OCDE, o Eurydice, de la Unión Europea, en sus análisis de experto llegan a la conclusión de que en los países que obtienen los mejores resultados, como Finlandia, Canadá, Nueva Zelanda, Holanda, Australia, los centros tienen dimensiones razonables, entre 200 y 400 alumnos, y gozan de cierta autonomía, al contrario de los centros de tradición centralista, como Francia, España, Italia, Portugal y Grecia, que obtienen resultados por debajo de la media de la OCDE. Como afirma en sus conclusiones el informe PISA (2006) del Ministerio de Educación español. "*se puede concluir que la autonomía en los centros españoles es inferior a los de la OCDE en casi todos los aspectos considerados en la tabla: nombrar profesores, despedir profesores, determinar aumentos salariales, decidir la admisión de los alumnos del centro, determinar el contenido del programa de estudios, decidir la oferta de los cursos. Tal y como señala la OCDE, una mayor autonomía se corresponde con mejores resultados educativos*".

El diccionario de la Real Academia de la Lengua Española define el concepto de autonomía como "la capacidad para dotarse de normas de conducta y de funcionamiento propios". Desde el punto de vista informal, autonomía es sinónimo de libertad, de autogestión y de independencia de criterios. Desde el punto de vista social, autónoma es una persona que ejerce su profesión sin vinculación laboral externa. Las tres definiciones tienen elementos comunes que nos señalan una dirección cuando nos referimos al ámbito profesional. Autonomía es independencia de criterio profesional que permite dotarse de normas,

estructuras y funcionamiento propios en función de los objetivos y del contexto.
Cuando hablamos de autonomía en educación como capacidad para tomar decisiones y dotarnos de normas de funcionamiento propias hacemos referencia a:

**1.** El currículo. El centro tiene capacidad para adaptar el currículo estatal al contexto propio en función de la idiosincrasia del alumnado, del entorno social y de los estándares internos fijados por el propio centro (valor añadido).

**2.** El autogobierno. El centro tiene capacidad para organizarse y dotarse de estructuras propias de funcionamiento de carácter flexible en función de sus necesidades y estándares de evaluación.

**3.** Los recursos. El centro puede diversificar las fuentes de financiación y gestionar los recursos materiales, humanos, económicos y funcionales (tiempo y formación) con relación a sus objetivos, contexto y estándares.

**4.** El control de resultados. El centro debe generar mecanismos de autoevaluación del logro y asumir la política de la *accountability* o rendición social de cuentas.

La autonomía, en el fondo, es más un modelo organizativo que supone compromiso, responsabilidad y capacidad de autoorganización. Está más unida a la cultura y tradición profesional de los docentes que a la voluntad de las distintas administraciones. Los centros se mueven entre la capacidad de seducción y lo políticamente correcto, que supone la autonomía, y la comodidad y ausencia de compromiso que implica la dependencia de una Inspección burocrática que nunca cuestiona el trabajo individual ni los resultados.
Si se quiere realmente transferir más competencias al centro educativo, habría que mover muchos intereses, supuestos básicos, prácticas y rutinas que constituyen la cultura de los centros y obstaculizan el cambio de una organización dependiente y burocrática a una organización autónoma y socialmente responsable.
El cuadro siguiente nos proporciona una panorámica de la tensión

dependencia/autonomía organizativa en el contexto de los centros pertenecientes a la OCDE

| MODELO ORGANIZATIVO | Capacidad normativa | Capacidad de control de resultados | PERFIL DIRECTIVO |
|---|---|---|---|
| Centralizado: Francia, Italia, Grecia. | El Estado. | El Estado. | Administrador buroprofesional (con formación). |
| Centralizado mixto: España, Alemania. | Estado y Autonomía/ Länder. | Centro educativo/ autoevaluación y los Länder. | Administrador (*primus inter pares*) (con escasa formación). |
| Descentralizado con tendencia al centralismo: Inglaterra, EE.UU., Holanda. | El gobierno central. Los LEA y el centro educativo. | Estado con estándares nacionales (*accountability*). | Manager con acreditación profesional y perfil previo. |
| Descentralizado (autogestión): Finlandia, Suecia, Noruega. | El centro y la autoridad local. | Autocontrol y rendición de cuentas mediante estándares internos. | Dirección como liderazgo profesional con perfil previo. |

En España, el camino recorrido desde el modelo burocrático heredado de la dictadura al modelo participativo que se ha ido construyendo a lo largo de cuarenta años, con errores y aciertos, todavía adolece de cierta inmadurez organizativa. Los centros educativos todavía funcionan a modo de archipiélagos de espaldas a la sociedad con reticencias que a veces se convierten en verdaderas resistencias a la rendición de cuentas mediante la evaluación externa.

Durante estos últimos veinte años casi todos los sistemas educativos han hecho esfuerzos por dotar de autonomía a los centros e ir poco a poco descentralizando el sistema con más o menos éxito. El modelo español es el que ha sufrido más contradicciones a causa de la transferencia de competencias del Estado central a las Autonomías, cuya adaptación ha tenido más en cuenta los intereses políticos de las autoridades regionales que la calidad del servicio.

Siendo conscientes de la dificultad que implica este proceso, nos atrevemos a plantear las siguientes sugerencias a tener en cuenta en el proceso de transferencias de autonomía al centro educativo:

**1.** Hay que trabajar teniendo en cuenta el principio de flexibilidad organizativa en función de las características de cada centro: tipología del profesorado y alumnado, dimensiones del centro y contexto sociocultural.

**2.** Adaptabilidad del programa de estudios en función del principio de diversidad o, lo que es lo mismo, en función de las características del alumnado y expectativas familiares.

**3.** Flexibilidad en la política de personal de forma que estabilice las plantillas para llevar a cabo un proyecto propio pensando en el alumnado.

**4.** Apoyo administrativo a los programas de mejora que impliquen compromisos de la comunidad escolar y recursos especiales para llevar a cabo esos compromisos.

**5.** Compromiso de la comunidad escolar para dar cuenta a la sociedad de sus logros mediante procesos internos y externos de evaluación objetiva.

**6.** Una dirección educativa profesional que ejerza un liderazgo compartido capaz de implicar a los miembros interesados de la comunidad en un proyecto de calidad ilusionante.

Esta claro que la autonomía organizativa del centro también depende de la capacidad del liderazgo para crear equipos de trabajo que coordinen su actividad docente y faciliten la tarea proporcionando recursos económicos y funcionales de tiempo y formación.
La autoridad y el prestigio que necesita el liderazgo para conseguir que sus colaboradores le respeten y se impliquen en los proyectos institucionales depende muchas veces del conocimiento y de las habilidades el equipo directivo para hacer que el centro funcione con orden y armonía. Los profesionales necesitan, valoran y exigen, no siempre explícitamente, que el equipo directivo sea capaz de organizar bien el funcionamiento del centro de forma que les facilite su trabajo

docente.

## 4. *DIFERENTES MODELOS DE ORGANIZACIÓN ESCOLAR. DE LA ORGANIZACIÓN BUROCRÁTICA A LA ORGANIZACIÓN FLEXIBLE*

Dice Joan Estruch (2002) que la organización burocrática se expresa de forma concluyente cuando *"los centros son los que se adecuan a los profesores y no los profesores al centro, concebido como un conjunto de plazas de las que toman posesión los funcionarios propietarios, gracias a los concursos de traslados en los que el mérito determinante es la antigüedad"*. Y matiza aún más cuando define la estructura del claustro de profesores de un centro público: *"los claustros son agregaciones azarosas de profesores que han ido a parar allí por razones diversas, pero pocas veces por su interés en participar en el proyecto educativo que a menudo no existe o es un mero documento más bien retórico".*

El peligro de las burocracias radica, según Hamel y Prahalad (1999:86), en *que "no solo producen unos gastos innecesarios que llamamos despilfarro, sino en que además imponen a través de sus rituales administrativos un marco de gestión único y dominante sobre estructuras fijas y predeterminadas al servicio de la Administración, no de los administrados"*.

El objetivo hoy día de las organizaciones más innovadoras y eficaces es conseguir que un modelo burocrático profundamente arraigado en las costumbres y en la cultura de la mentalidad tradicional mediterránea progrese hacia un nuevo modelo de organización flexible y abierta al cambio y a las necesidades de los clientes, tanto internos como externos.

La rigidez e inamovilidad de las estructuras burocráticas lleva al anquilosamiento de toda la institución produciendo la parálisis progresiva de la iniciativa personal. Estructuras que se crean con la intención de servir de espacios de intercambio de nuevas experiencias, de coordinación de la actividad personal docente y de gestión de nuevos proyectos se transforman poco a poco en tediosos espacios donde solo se informa y se controla los procedimientos administrativos.

## 4.1. *¿Qué hacen y cómo funcionan las estructuras burocráticas?*

Si hacemos un acopio de la actividad que desarrolla un departamento didáctico a lo largo de un curso académico nos quedaremos sorprendidos de su poca o nula productividad, sobre todo si la correlacionamos con el cómputo de horas que tiene asignadas. Por ejemplo, en el supuesto de un departamento medio compuesto por cinco personas más el responsable del mismo, el número de horas totales anuales sumarían 320 distribuidas de la siguiente manera: una hora por miembro del departamento más 3 horas asignadas a su responsable, multiplicado por cuarenta semanas hábiles.

¿Qué hace realmente una estructura de carácter técnico que algunos consideramos vital para el desarrollo del proyecto curricular del centro a lo largo de estas 320 horas? (Álvarez, 2003). Su función se circunscribe más o menos a las siguientes actividades llevadas a cabo durante todo el curso académico:

- Distribución del horario de clases de sus miembros y asignatura para todo el curso.
- Información de la agenda del departamento con relación a los eventos importantes de carácter administrativo, como fechas de las juntas de evaluación: entrega de notas, revisión de notas, elaboración y entrega de actas.
- Información de las novedades administrativas con respecto a normas sobre calificaciones, repeticiones, promoción, etc.
- Sugerencias sobre gestión del presupuesto asignado al departamento: necesidades y gastos.
- Recuerdo de la normativa interna sobre uso de los medios tecnológicos propios del departamento.
- Cada cuatro años, elección del jefe de Departamento entre sus miembros con condición de catedrático.
- Cada cuatro años, confirmación o cambio de libros de texto y material curricular del departamento, a propuesta del jefe del mismo.

- Revisión de los criterios de evaluación de la asignatura para cada curso o nivel.

En algunos casos y con carácter ocasional:

- Participación de algún miembro del Departamento en actividades extraescolares o complementarias que afectan a su área curricular.
- Información y discusión sobre alumnos conflictivos con dificultades especiales de tipo académico o de personalidad.

La pregunta es: ¿son necesarias 320 horas anuales para informar, sugerir y hacer el seguimiento de las actividades señaladas? ¿Cómo se justifican estructuras que llevan cerca de 150 años haciendo lo mismo sin cuestionarse sus resultados y menos su existencia? ¿Por qué existen, por qué no se cambian, a qué intereses responden?
No sería justo si no contempláramos también las buenas prácticas que con carácter excepcional lleva a cabo algún departamento en todos los centros, siempre condicionado (ver estudio citado, Álvarez, 2003), por el buen ejercicio de liderazgo compartido del jefe de departamento correspondiente, tales como:

- Elaboración compartida y seguimiento de la programación didáctica.
- Elaboración e intercambio de materiales curriculares y ejercicios y actividades de evaluación para el alumnado.
- Análisis diagnóstico de los resultados de cada junta de evaluación y toma de decisiones para mejorarlos.
- Acogida, apoyo e integración de los profesores nuevos del departamento.

## 4.2. *¿Cómo son las organizaciones del futuro, capaces de ofrecer servicios de calidad a los ciudadanos?*

William Bridges (1999) las define como estructuras inteligentes con habilidad para incorporar la gestión del cambio a sus equipos base más flexibles y menos burocráticas. El trabajo de éstos se basará en el conocimiento y en la información más que en los procedimientos

administrativos. El liderazgo se desplegará de arriba a abajo, de persona a persona a medida que las fases de los proyectos se suceden unas a otras hasta que se evalúen sus resultados. El contenido de estos equipos de trabajo flexibles y transversales se centrará no sólo en la temática específica de la institución sino en los siguientes aspectos que suelen ser comunes a todos los equipos docentes y que exigen habilidades para:

- Elaborar proyectos compartidos de carácter técnico y profesional.
- Solucionar de forma sistemática todos los problemas que dificultan el avance del proyecto.
- Experimentar mediante ensayo y error nuevos enfoques y tecnologías.
- Acoger, asesorar e integrar y evaluar a elementos nuevos.
- Aprender de las experiencias del pasado.
- Compartir experiencias personales nuevas.
- Transferir de forma rápida el conocimiento adquirido a toda la organización.

## 4.3. *¿Cuáles serán los aglutinantes que servirán como elementos o factores de integración en las nuevas organizaciones más flexibles e innovadoras?*

La fuerte crisis que soportan actualmente casi todas las instituciones y organizaciones tanto de servicio como comerciales se deben fundamentalmente a que se han puesto en cuestión los aglutinantes tradicionales propios de las organizaciones burocráticas de tipo paternalista, jerárquico y externo, como por ejemplo: sentido de pertenencia a una organización de por vida que funcionaba con criterios puramente administrativos o paternalistas. Tú cumples los mínimos y yo te respeto tu puesto de trabajo. El viejo aglutinante tenía un fuerte componente transaccional de lealtad y fidelidad a cambio de obediencia, adaptación y sometimiento a la normativa de procedencia externa o jerárquica.

El nuevo aglutinante estará compuesto, para los niveles profesionales,

de compromiso, motivación por el logro, desarrollo y crecimiento profesional unido a incentivos económicos, liderazgo compartido, autoestima personal, reconocimiento del éxito y relación personal. Dice Noer (1999): *"Cuando las personas deciden permanecer en una organización a causa del tipo de trabajo que llevan a cabo y de la vinculación con los clientes, sabiendo que pueden no permanecer durante toda una carrera profesional, tienden a ser mucho más productivas y a estar más comprometidas, no con la organización, sino con los clientes y con el contenido de su trabajo. Este es quizá el aglutinante más profundo que yo denomino paradoja de la libertad".*

El nuevo modelo organizativo es flexible, basado en el funcionamiento de equipos transversales, la tecnología de la información, las redes de intercambio, el liderazgo compartido, el compromiso y la libre implicación. Las instituciones, para ser eficaces, han de abandonar la concepción del enfoque basado en puestos de trabajo (modelo burocrático) y sustituirlo por otro basado en el conocimiento, competencia y cualificación. Al fin y al cabo en las nuevas organizaciones los empleados (los profesores) serán los propietarios de los medios de producción, como el conocimiento y la tecnología, de los que vive la organización.

## 4.4. *¿Qué valores definen a un tipo y otro de organización?*

Detrás del comportamiento de los miembros de un equipo de trabajo existen valores, principios y supuestos básicos que configuran la "cultura" del grupo y que marcan el estilo de la organización. Como dice Gómez López (2006 pp.125-126), los valores básicos de una organización pautan la ética personal de sus integrantes, las características de sus interrelaciones y la calidad de su actividad.

Si confrontamos los valores que inducen los comportamientos básicos de las personas de una y otra estructura entenderemos mejor la necesidad del cambio. Vemos a continuación el esquema de valores de una y otra alternativa.

| Valores y principios propios de la estructura organizativa burocrática | | Valores y principios propios de la estructura organizativa flexible |
|---|---|---|
| La seguridad de la norma | → | La libertad de innovación |
| El procedimiento administrativo como base de uniformidad y objetividad | → | El respeto y la valoración de la diversidad como factor que enriquece al grupo |
| El orden como base de armonía | → | La disciplina interna y el respeto a lo acordado en el equipo |
| La jerarquía y la relación jefe-subordinado | → | El liderazgo compartido capaz de crear relaciones de colaboración |
| La libertad de cátedra como principio de independencia ideológica que propicia el individualismo | → | La iniciativa personal y la creatividad en el marco de las decisiones compartidas |
| El control de los individuos con respecto a la normativa vigente y al orden establecido | → | El autocontrol del grupo basado en el compromiso y en la lealtad |
| El individualismo y la independencia de criterio | → | La colaboración y el trabajo en equipo |
| La satisfacción de la Administración | → | La satisfacción del cliente |
| Igualitarismo y objetividad en el trato y en resultados | → | Igualdad de oportunidades y reconocimiento público del trabajo bien hecho |
| Rendición burocrática de cuentas al superior administrativo | → | La rendición social de cuentas y la obtención de resultados (valor añadido) |

## 5. *LAS DOS PARTES DEL ICEBERG: LA PARTE VISIBLE Y LA PARTE SUMERGIDA. LAS DINÁMICAS DE PODER ENTRE LO FORMAL Y LO INFORMAL*

Normalmente (Álvarez, 1997) la dirección se mueve en el espacio formal de un conjunto de estructuras organizativas determinadas y protegidas por la legislación vigente y por la Inspección educativa, así como por las reglas de juego establecidas en los Reglamentos de Régimen interior y demás documentación institucional.

Por otra parte, los miembros de la organización que no se sienten integrados en los espacios formales de dirección y gestión; poseen sus propios dominios informales que constituyen la micropolítica de la organización, lo que se ha dado en llamar la parte oculta del iceberg,

mucho más amplia, compleja y difícilmente controlable, donde se cocinan las verdaderas decisiones y se crea la verdadera cultura de la institución compuesta por creencias y convicciones, supuestos básicos y luchas de poder, que mueven las rutina y los comportamientos profundos de la organización.

Una dirección con vocación de liderazgo que se proponga hacer funcionar eficazmente todas las estructuras del centro consiguiendo al mismo tiempo que la mayor parte de sus miembros se sientan a gusto, debe conocer las dinámicas que se generan en la parte oculta de su organización y tenerlas muy en cuenta a la hora de relacionarse con sus colaboradores, interaccionar con las redes virtuales y tomar decisiones. Frente a la autoridad que le otorga el liderazgo institucional estará siempre enfrente el poder difuso y oculto que detentan las personas que defienden y persiguen otros objetivos con distintos intereses.

El siguiente esquema ilustra las relaciones que pueden establecerse entre los elementos que configuran un tipo de organización y otra:

| **INDICADORES DE LA ORGANIZACIÓN FORMAL** | **INDICADORES DE LA ORGANIZACIÓN INFORMAL** |
|---|---|
| ** Estructuras formales, claustro, equipos docentes, departamentos, consejo escolar*<br>** Liderazgo institucional*<br>** Objetivos institucionales, expectativas del cliente*<br>** Principios, valores institucionales*<br>** Poder de la Administración que controla*<br>** Relación profesional jerárquica*<br>** Canales institucionales de información*<br>** Lo racional, lo políticamente correcto*<br>** La legislación, normas, procedimientos*<br>** Planificación, planteamientos institucionales*<br>** La reunión como espacio ritual* | ** Estructuras informales: los grupos de presión, las alianzas, etc.*<br>** Liderazgo natural de oposición*<br>** Intereses ocultos e inconfesables del profesor*<br>** Creencias, convicciones, supuestos básicos*<br>** Poder fáctico que controla y domina*<br>** Relación personal horizontal*<br>** El rumor, el cotilleo, el chascarrillo*<br>** Lo emocional, lo políticamente incorrecto*<br>** La costumbre, derechos adquiridos*<br>** Las agendas ocultas*<br>** El móvil, la sala de profesores, los e-mail* |

## 6. *LA ORGANIZACIÓN DE LAS PERSONAS PARA COORDINARSE Y TRABAJAR EN EQUIPO*

Unos de los aspectos que mejor distingue a un centro que goza de autonomía de otro dependiente de una instancia administrativa superior es la capacidad del primero para crear y dotarse de estructuras de funcionamiento interno que surgen en función de sus

propias necesidades y recursos.

Hoy en día la escuela de los países de nuestro entorno cultural se debate entre el centralismo de tradición francesa del que nosotros hemos sido fieles deudores hasta la Ley de 1970 y la autonomía con matices de que gozan los centros educativos influidos por la cultura anglosajona. Estos segundos justifican sus planteamientos en los buenos resultados de sus alumnos en las pruebas internacionales y en principios que justifican un perfil profesional tanto del director como de los docentes orientado hacia el logro y hacia la satisfacción de las expectativas de sus clientes (alumnos y familias). Desde esta perspectiva es interesante conocer algunos de estos principios que presiden la cultura organizativa de este tipo de centros:

*Las estructuras deben ser posibles, flexibles y adaptables al servicio de las personas y de sus proyectos* (Delors, 1996).

*La organización debe orientarse al servicio del cliente y de las personas que hacen posible la satisfacción de las expectativas de los alumnos y sus familias* (Creemers, 2000. Movimiento por la mejora de la escuela).

*Liderar equipos docentes es crear condiciones y espacios de intercambio donde las personas sean capaces de armonizar sus intereses con los proyectos de la institución y con las necesidades y expectativas de sus clientes* (Álvarez, 2003).

Cuando se plantea el hecho de la creación de estructuras como una competencia esencial del liderazgo nos estamos refiriendo a la necesidad de proporcionar coherencia a los procesos clave de enseñanza-aprendizaje que despliegan los distintos profesores que directa o indirectamente intervienen en la educación o en la enseñanza de los mismos alumnos en un curso completo o a lo largo de un itinerario de ciclo o etapa.

El objetivo es que el alumnado reciba una educación lo más coherente y congruente posible, de forma que cuando los alumnos y alumnas promocionen de un ciclo a otro, de un nivel a otro, de unos profesores a otros, los procesos clave de cada área de aprendizaje que condicionan el aprendizaje siguiente sean coherentes en su enfoque metodológico, porque todos los profesores que intervienen en su

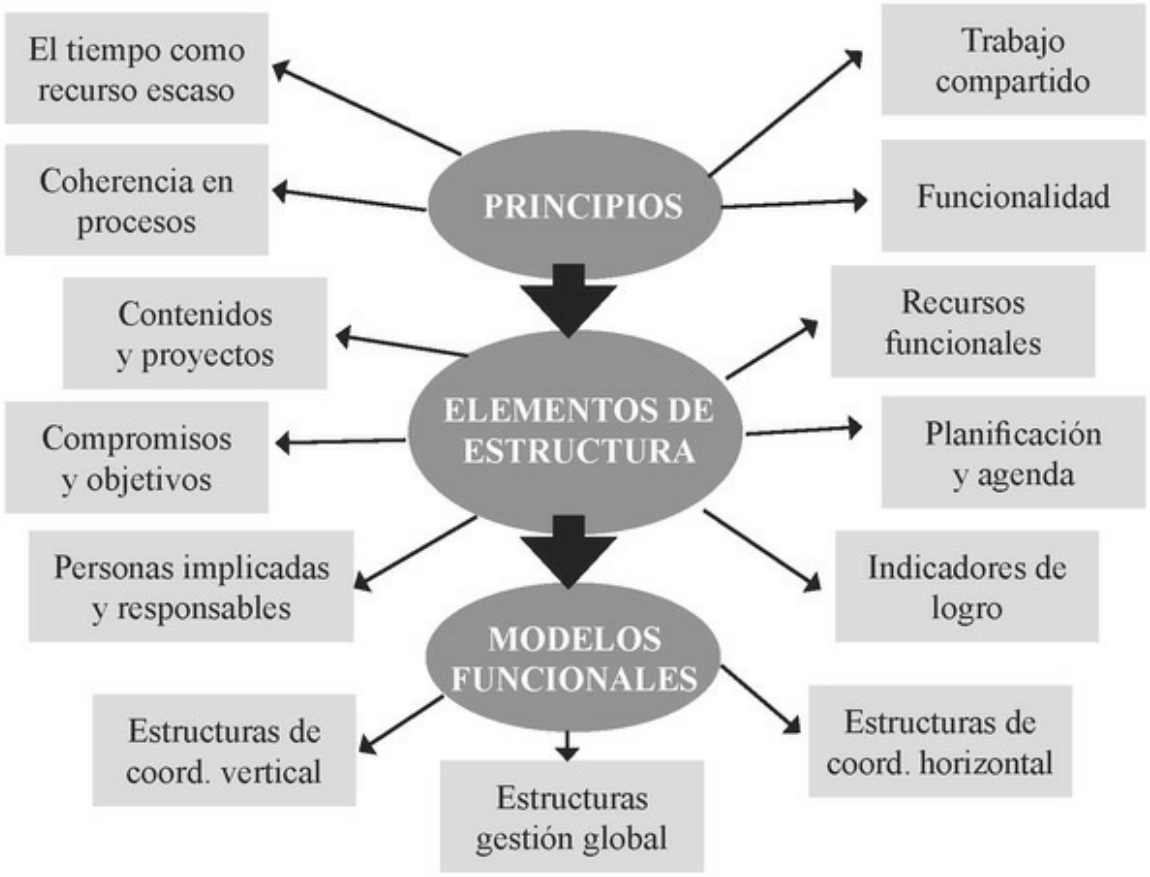
enseñanza han sido capaces de coordinarse y respetar las decisiones tomadas a lo largo del complejo itinerario educativo que soportan los alumnos.

No es fácil conseguir este objetivo si los directivos no desarrollan competencias específicas propias del liderazgo afiliativo orientado a crear y animar espacios organizativos de coordinación y gestión donde los docentes y personal de apoyo intercambien experiencias, propuestas de innovación, hagan seguimiento de los procesos clave, pongan en común sus estrategias y metodologías para mejorarlas en función de su alumnado, definan los criterios de evaluación y promoción de sus alumnos de forma coherente y progresiva, se distribuyan los recursos, etc.

Para ello es importante que los directivos conozcan cómo se crean y animan nuevas estructuras organizativas, cuáles son las dinámicas más frecuentes del inicio y crecimiento de una estructura de éxito y, finalmente, cómo llegar a consensuar con los docentes los principios que inspirarán esta forma de trabajo escolar.

A continuación presentamos un gráfico de estructura que contempla todos estos elementos:

**ORGANIZACIÓN DE LA COORDINACIÓN PEDAGÓGICA**




## 6.1. *Principios del modelo organizativo basado en el liderazgo compartido*

En este apartado es tan importante que los directivos tengan claros los principios que crearán un estilo y una "cultura" propios del trabajo compartido, como saber implicar a la gente en la discusión y decisión de los mismos, de modo que después se tengan en cuenta en la dinámica a veces compleja del trabajo en equipo cotidiano. A modo de ejemplo planteamos los siguientes principios:

**Principio de tiempo como recursos escaso**

El factor tiempo es sin duda uno de los muchos condicionantes de la eficacia de las estructuras organizativas. Es conveniente plantearse la ecuación de los cuatro indicadores temporales que condicionan toda la actividad del equipo docente porque la sobrecarga en uno de ellos debilita a los demás. Me refiero a la relación entre el tiempo docente, el tiempo de coordinación, el tiempo personal para la preparación de la actividad de la clase y el tiempo de actualización. La gestión del tiempo a nivel institucional es una función clave a la hora de conseguir que las estructuras funcionen. Siempre hay que tener en cuenta que el

tiempo docente asignado a la actividad lectiva absorbe la mayor parte del horario laboral y los costes que supone liberar carga lectiva para el resto de los tiempos suelen ser uno de los hándicaps que condicionan la toma de decisiones en este ámbito.

**Principio de trabajo compartido**

Hace referencia a la necesidad de trabajar en equipo para coordinar todos los procesos en los que intervienen distintos profesores con el mismo grupo de alumnos. Constituye una estructura básica para cualquier intento de atender a la diversidad (modelo inclusivo), mejora el proceso de enseñanza-aprendizaje, contribuyendo a aumentar el rendimiento escolar, y constituye la base sobre la que sostener un modelo integrado de gestión de la convivencia.

**Principio de continuidad y coherencia en los procesos**

Enseñar y educar son dos actividades complejas cuya eficacia depende de cómo se desplieguen en procesos asumidos y respetados por todas las personas que intervengan en su desarrollo. Por ello es tan importante el trabajo de coordinación y gestión de espacios (reuniones) donde los profesionales intercambian sus experiencias, sus resultados y coordinan sus acciones.

**Principio de organización flexible y funcional**

Los profesores, para el desempeño de su trabajo llevado a cabo normalmente en espacios aislados (modelo archipiélago de organización), necesitan unas estructuras ágiles y flexibles que les faciliten la reflexión y la toma de decisiones compartidas en los ámbitos de interés para el profesor, los alumnos y el centro como entidad educativa. Cuando aquí nos referimos a funcionalidad estamos hablando de mecanismos que doten a las estructuras de eficacia y de medios para tomar decisiones acertadas, hacer seguimiento que facilite la implicación de la gente y evaluar resultados para mejorar la práctica docente. También planteamos la reconversión o caducidad de las estructuras organizativas cuando han cumplido su ciclo o no responden a las necesidades del contenido al que en su momento sirvieron. Por eso las consideramos "flexibles y funcionales".

## 6.2. *Elementos que configuran la estructura organizativa*

A modo de ejemplo presentamos un proceso de coordinación

organizativa de un centro educativo inspirado en los movimientos de mejora de la escuela:

**Primero. El contenido de trabajo de las estructuras**

Antes de hablar de estructuras organizativas es fundamental plantearse de forma prioritaria los aspectos que debemos coordinar y gestionar juntos porque responden al desarrollo del Proyecto Educativo del centro o porque nos lo exige la legislación actual. En cada época habrá aspectos que la normativa nos exija trabajar juntos para planificar procesos compartidos o para introducir áreas nuevas de aprendizaje. Por ejemplo, en estos momentos, curso 2009-2010, es prioritario en todos los centros del territorio MEC la revisión de las programaciones didácticas para introducir el aprendizaje por competencias básicas, así como su evaluación. Este trabajo exige una fuerte coordinación de ciclos y etapas en horizontal y en vertical, lo cual exige crear estructuras verticales en Primaria y adaptar las estructuras horizontales en Secundaria.

**Segundo. Los compromisos y objetivos**

El compromiso es una obligación personal contraída con una institución o con los miembros de un grupo por la cual uno empeña su palabra de que asumirá y llevará a buen término un objetivo o proyecto compartido. Sin compromiso de consenso no existe verdadero equipo de trabajo. Sólo la voluntad de compromiso de todos los miembros de un equipo es capaz de generar las sinergias que aseguren al grupo el éxito de su proyecto. Cuando hablamos de compromiso en educación nos estamos refiriendo al consenso alrededor de la misión compartida del centro, a los procesos clave que definen el proyecto educativo del centro, al tipo de alumno que se quiere educar o a los planes de acción para conseguirlo.

**Tercero. Los responsables y personas implicadas**

Cada acción debe inscribirse en un proyecto que compromete a uno o varios equipos docentes y que exige el liderazgo de un responsable que facilite el trabajo del equipo. Tanto el responsable como los coordinadores de cada proyecto deben tener claras sus competencias y sus tareas, así como los recursos funcionales con que cuentan para obtener buenos resultados y responder a las expectativas de sus

colaboradores.

**Cuarto. Los recursos funcionales**

Cada contenido que se despliega en el marco de un proyecto necesita recursos funcionales para hacerlo crecer y dar fruto. Necesita conocimiento, tiempo y compromiso de sus gestores. Por recursos funcionales entendemos todo aquello que facilita al equipo integrado en una estructura llevar a cabo su cometido con éxito. En educación nos referimos más a medios intelectuales, como "saber hacer", disponibilidad de tiempo y espacios, manejo de nuevas tecnologías, de habilidades y destrezas para desplegar procesos, etc., que a medios materiales o económicos, aunque estos últimos condicionan directa o indirectamente todos los demás.

**Quinto. La planificación y la agenda**

El plan de trabajo es para un equipo o estructura organizativa la hoja de ruta que señala a todos sus miembros el mismo camino, el esquema mental que facilita a cada sujeto orientaciones consistentes cuando trabaja en su ámbito individual y, finalmente, la garantía de que se está trabajando en red. Es fundamental que todo el equipo participe y se implique tanto en la elaboración como en la revisión y seguimiento del plan estratégico del departamento.

**Sexto. Los indicadores de logro y la evaluación**

Sin la valoración interna (autoevaluación) de lo que hacemos no sabemos si vamos por buen camino o necesitamos reformular las estrategias. Sin la evaluación externa nos faltan datos para revisar nuestras intenciones y valorar si los resultados son coherentes con las expectativas de los clientes. Por todo ello es fundamental adquirir la cultura de la planificación mediante indicadores que nos permitan observar a lo largo del proceso si vamos bien o es necesario reorientar la acción.

## 6.3. *Modelos funcionales de organización escolar flexible*

La condición de calidad de toda estructura organizativa es que sea flexible y funcional, es decir, que pueda adaptarse a las necesidades y prioridades de los individuos y de la organización y que sirva, funcione, facilite el trabajo. Los profesores trabajan siempre en forma de archipiélago, cada uno en el espacio aislado de su aula o laboratorio

lejos de la mirada de sus colegas y directivos. Este trabajo solitario necesita estructuras ágiles y flexibles que les faciliten la reflexión y la toma de decisiones compartidas en diferentes ámbitos según las necesidades del alumnado y del propio docente. Es fundamental combinar espacios y tiempos para la coordinación vertical de los procesos clave referidos al aprendizaje más instrumental, con la coordinación horizontal de todas las áreas y disciplinas de aprendizaje y orientación educativa.

En un centro educativo es necesario contemplar tres tipos de estructuras capaces de correlacionar temas, tiempos y agendas. Por ejemplo:

- Los procesos clave de las áreas de aprendizaje de carácter más instrumental o las competencias básicas que recorren todo el itinerario de una etapa necesitan una coordinación vertical.
- El intercambio de experiencias respecto a los distintos proyectos que definen el plan estratégico de un centro exigen una coordinación tanto vertical como horizontal donde los profesores de un mismo ciclo coordinen sus actuaciones.
- La gestión compartida del funcionamiento y organización del aula y su contexto (familia, recursos humanos, recursos funcionales, etc.) exige también una coordinación horizontal.
- Las actividades de formación del profesorado y el debate sobre diferentes aspectos que afectan a todo el profesorado o al profesorado de una etapa pide una estructura de gestión global porque los asuntos a tratar afectan a los intereses profesionales de todo el colectivo.

Resumiendo, a la hora de establecer una estructura de coordinación que dé respuesta a las exigencias derivadas de la diversidad y que responda a la misión y la visión del centro, es necesario tener en cuenta dos grandes ejes de coordinación: uno vertical y otro horizontal. Si el mismo contenido afecta a todo el centro, plantearemos acciones de información y gestión global cuyos responsables son los equipos directivos.

## *7. PROPUESTA DE FUNCIONAMIENTO PARA UN CENTRO CON AUTONOMÍA CURRICULAR Y ORGANIZATIVA*

La propuesta que a continuación formulamos parte de la aceptación por parte de la comunidad escolar de los cuatro principios antes señalados: principio de tiempo como recurso escaso, principio de trabajo compartido, principio de continuidad y coherencia en los procesos y principio de organización flexible y funcional.

El segundo paso es formular el contenido que es necesario gestionar y coordinar desde las estructuras necesarias. A modo de ejemplo hemos identificado un conjunto de actuaciones imprescindibles que forman parte del contenido básico de un centro integrado de dimensiones medianas, dos/tres líneas desde Infantil a Bachillerato.

- Las programaciones y unidades didácticas de cada área o materia de curso y ciclo.
- Los procesos de evaluación del alumnado.
- Los procesos clave sobre todo de las áreas instrumentales.
- Las competencias básicas.
- Los programas específicos del Proyecto Educativo que definen el tipo de alumnado que se quiere educar.
- La evaluación diagnóstica.
- El plan de acción tutorial.
- El plan de convivencia.
- El proyecto TIC. El proyecto bilingüe.
- El proyecto de calidad para la mejora continua.
- Las actividades extraescolares.
- Las actividades complementarias.
- El programa de gestión de los servicios.
- El proyecto de gestión económica.

Para dotar de más agilidad y eficiencia a las estructuras (relación esfuerzo, coste y tiempo) vamos a diferenciar niveles de coordinación. A modo de ejemplo ofrecemos una propuesta de horas de dedicación

en cada nivel siendo conscientes de que este aspecto es un tema interno de cada centro porque afecta de forma muy significativa a la gestión del presupuesto.

## 7.1. *Nivel de coordinación horizontal*

La dividiremos en dos espacios: espacio de coordinación del ciclo y espacio de coordinación de la etapa en función del contenido. Ambos espacios intentan dotar al profesorado de lugares institucionales necesarios para consensuar, desarrollar y evaluar una intervención educativa coherente y flexible, que les permita tener clara la meta en cada uno de los distintos niveles, ciclos y etapas educativas, al tiempo que se adapta a las necesidades de cada alumno o grupo concreto. Los integrantes de esta estructura son todos los profesores que intervienen con los alumnos del mismo ciclo o etapa, liderados por el coordinador del ciclo con una liberación horaria de dos horas, o por el jefe de estudios en el caso de la etapa.

## 7.2. *Nivel de coordinación vertical*

Existen procesos que apuntan a la adquisición de competencias básicas que no pueden conseguirse en una intervención docente circunscrita a una asignatura concreta, a un curso académico o a un ciclo, en el que intervienen varios profesores con metodologías y materiales curriculares diferentes adaptadas a los progresos del alumnado. Esta propuesta de coordinación vertical tiene una finalidad evidente: dotar de continuidad y coherencia a la propuesta educativa del centro, desde la Educación Infantil hasta la Educación Secundaria.

Esta búsqueda de continuidad, que pocos se atreven a cuestionar, halla su principal hándicap en las diferencias tan marcadas que existen entre las distintas etapas educativas. De las dos áreas de Infantil, pasamos a seis en Primaria, para luego terminar con doce o trece materias en Educación Secundaria Obligatoria. Esta situación dificulta la búsqueda de una estructura capaz de proyectarse a lo largo de toda la escolaridad.

Por este motivo, es necesario trascender los "contenidos" y poner el énfasis en otro elemento que resulta fundamental para el aprendizaje y la educación de los alumnos: las competencias básicas, los procesos clave y los principios que definen desde el Proyecto Educativo la misión

del centro. Los interlocutores de esta estructura vertical son fundamentalmente los ciclos y las etapas y sus responsables son los coordinadores de áreas competenciales con perfiles de experto en las distintas competencias o proyectos y una liberación horaria de tres horas.

### *7.3. Nivel de gestión del centro como comunidad escolar*

Es el espacio con capacidad y autoridad para velar y dotar de coherencia al Proyecto Educativo del centro y al Proyecto de Dirección como instrumento que facilita su despliegue en todas las instancias educativas del centro.

Está compuesto por los miembros del equipo directivo: director o directora y sus adjuntos colaboradores, cada uno responsable de una proyecto institucional que ejercen un liderazgo compartido para gestionar, a través de su proyecto de dirección, los siguientes ámbitos y proyectos: los subproyectos específicos del Plan Estratégico de la institución, el Proyecto Educativo, el Proyecto de Actividades Extraescolares, el Plan de Acogida e Integración de Profesores Nuevos, el Programa de Gestión de los Servicios, el Proyecto Económico y aquellos proyectos nuevos que exijan una especial atención de carácter institucional antes de delegarlos en otras instancias intermedias.

**DIAGRAMA DE ESTRUCTURA ORGÁNICA PARA UN CENTRO CON AUTONOMÍA CURRICULAR Y ORGANIZATIVA**

<table>
<tr><th>Gestión del Proyecto Institucional</th><th colspan="2">Coordinación horizontal</th><th colspan="9">Coordinación y animación vertical</th></tr>
<tr><td rowspan="8">EQUIPO DIRECTIVO<br>DIRECTORA, JEFES DE ESTUDIOS, COORDINADOR DEL DEPARTAMENTO DE ORIENTACIÓN Y COORDINADOR DEL DEPARTAMENTO DE INNOVACIÓN</td><td rowspan="2">JEFATURA DE ESTUDIOS DE 1º CICLO DE EDUCACIÓN INFANTIL</td><td>Coordinadora de 1º ciclo de Educación Infantil</td><td rowspan="8">ÁREA COMPETENCIAL DE LENGUA<br>Plan para el desarrollo de la competencia en comunicación lingüística</td><td rowspan="8">ÁREA COMPETENCIAL DE IDIOMAS<br>Proyecto bilingüe</td><td rowspan="8">ÁREA COMPETENCIAL DE MATEMÁTICAS<br>Plan para el desarrollo de la competencia matemática</td><td rowspan="8">ÁREA COMPETENCIAL DE CIENCIAS<br>Plan para el desarrollo de la competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico</td><td rowspan="8">ÁREA COMPETENCIAL DE HUMANIDADES<br>Plan para el desarrollo de la competencia social y ciudadana</td><td rowspan="8">ÁREA COMPETENCIAL TIC<br>Plan para el desarrollo de la competencia digital</td><td rowspan="8">ÁREA COMPETENCIAL DE ARTES<br>Plan para el desarrollo de la competencia cultural y artística</td><td rowspan="8">DEPARTAMENTO DE ORIENTACIÓN<br>Plan para el desarrollo de la autonomía e iniciativa personal<br>Plan de convivencia</td><td rowspan="8">LABORATORIO DE INNOVACIÓN EDUCATIVA<br>Plan para el desarrollo de la competencia en aprender a aprender</td></tr>
<tr><td>Coordinadora de 2º ciclo de Educación Infantil</td></tr>
<tr><td rowspan="3">JEFATURA DE ESTUDIOS DE EDUCACIÓN PRIMARIA</td><td>Coordinadora de 1º ciclo de Educación Primaria</td></tr>
<tr><td>Coordinador de 2º ciclo de Educación Primaria</td></tr>
<tr><td>Coordinadora de 3º ciclo de Educación Primaria</td></tr>
<tr><td>JEFATURA DE ESTUDIOS DE ESO Y BACHILLERATO</td><td>Coordinador del 1º Ciclo de la ESO</td></tr>
<tr><td rowspan="2">JEFATURA DE ESTUDIOS DE ESO Y BACHILLERATO</td><td>Coordinador del 2º ciclo de la ESO</td></tr>
<tr><td>Coordinador de Bachillerato</td></tr>
</table>

## 8. *HABILIDADES ESENCIALES DE LIDERAZGO QUE FACILITAN EL FUNCIONAMIENTO EFICAZ DE LAS ESTRUCTURAS ORGANIZATIVAS FLEXIBLES*

No todos los grupos funcionan igual. Hay equipos de trabajo, desgraciadamente los menos, que convierten las reuniones en espacios de intercambio enriquecedor y de esfuerzo gratificante porque se entienden, les gusta trabajar y experimentar juntos y llegan a acuerdos con facilidad. Hay otros, que son la mayoría, cuyo encuentro en el grupo de trabajo se convierte en una espesa espera, contando los minutos que faltan para terminar una tediosa reunión que no lleva a ninguna parte. ¿Qué es lo que diferencia a unos grupos de otros? ¿Por qué unos disfrutan trabajando en equipo y a otros les resulta una obligación estéril y tediosa?

Hay algunos aspectos que pueden identificarse en el grupo que llamaríamos eficaz y que forman parte de las habilidades del liderazgo para crear, animar y facilitar el trabajo de los grupos y que están clamorosamente ausentes en el otro equipo de corte más bien burocrático, como por ejemplo:

- La forma de constituir el equipo de trabajo que configura la estructura.
- La capacidad de liderazgo del responsable para motivar, implicar, incentivar, reconocer, facilitar el trabajo y controlar los elementos tóxicos que impiden el avance del equipo.
- El proyecto o plan de trabajo del equipo que define los objetivos que proporcionarán a las personas implicadas una misión compartida y un sentido de grupo y de orientación en el trabajo.
- El estilo y habilidad para realizar reuniones eficaces.
- El proceso de trabajo del equipo sobre todo en la distribución de tareas.
- La gestión del tiempo en el proceso de toma de decisiones; su seguimiento y control de acuerdos.
- La solución de los conflictos internos que surgen a lo largo del proceso de trabajo del grupo.

Arlen Etling, (2005) dice que la formación de un equipo de trabajo profesional es un proceso gradual que requiere tiempo, habilidad y paciencia para hacerlo crecer y consolidarlo alrededor de un propósito y una misión que los mismos integrantes del equipo deben asumir como compromiso. Este autor sugiere un proceso de cinco etapas que todo directivo debería conocer y tener en cuenta, sobre todo cuando está en la fase de creación de nuevas estructuras organizativas:

**Primera fase. Familiarización**

Los miembros llegan a conocerse mediante diálogos amables y superficiales que no comprometen la propia imagen. Aunque intrascendentes, estos primeros encuentros sirven para categorizar a cada miembro del grupo y posicionarse cuando surgen asuntos que afectan a los intereses personales. Muchos grupos no pasan de esta

fase. Como podrá observarse, es una etapa interesante pero improductiva.

**Segunda fase. Identificación de las metas del equipo**

El grupo asume los objetivos que le han fijado desde arriba o desde fuera. En algunos casos son los miembros del grupo los que consensúan sus propios objetivos no sin dificultad. Puede que en estos momentos surjan los primeros desencuentros, que pueden zanjarse aceptando las diferencias personales y planteando un plan de trabajo que integra las diferencias o generando una primera división entre quienes asumen el liderazgo del grupo y quienes se automarginan.

**Tercera fase. Expresión de las preferencias personales**

Los miembros comienzan a cuestionar los costos y beneficios de su participación y se preguntan: ¿cuánto tendré que trabajar, qué beneficio obtendré, quien recibirá el crédito de mi trabajo? Aparecen los intereses personales y alrededor de ellos las alianzas. Comienzan los chismes y los rumores y se entra en la dinámica de poder. Algunos no se sienten aceptados y se retiran, otros participan de forma superficial a bajo coste y otros tiran del carro. Si estos constituyen una significativa mayoría, el grupo se mantiene, e incluso se consolida, llegando a obtener beneficios porque sacan adelante un trabajo que les gratifica.

**Cuarta fase. Negociación**

La mayoría significativa anterior comienza a identificar sus metas personales y a renunciar a parte de sus intereses para llegar a un acuerdo que les beneficie a todos. Es el momento en que aparece la necesidad de crear una estructura organizativa, lo que desencadena cierta lucha sutil por el liderazgo. Si el equipo tiene suerte y entre sus miembros hay gente con capacidad de liderazgo y autoridad de prestigio para compartirlo, el grupo se consolida a su alrededor y comienza a trabajar de forma eficaz; de lo contrario las luchas por el poder pueden llegar a destruirlo.

**Quinta fase. Consenso**

Una mayor parte de los miembros sacrifican sus intereses personales para lograr metas del grupo más aceptables para la mayoría. Las preferencias e intereses personales se acomodan a las de los demás.

Se comparten y distribuyen las responsabilidades del liderazgo, surge el compromiso con la institución y con el grupo llegando a ser capaces de armonizar sus intereses con los objetivos de la institución y con las expectativas del cliente, que comienza a estar muy presente en las discusiones y toma de decisiones. Surge y evoluciona la confianza mediante la solución de los problemas a través de la mediación y el consenso. Se incrementa el apoyo personal y puede aparecer el espíritu colaborativo frente a la competitividad interior. Cuando se incorporan nuevos miembros se suele hacer un esfuerzo por integrarlos. Cuando no se tiene éxito, el grupo retrocede a etapas anteriores que exigirán la reconstrucción del equipo o la vuelta a modelos burocráticos que al menos mantengan el funcionamiento de la mera estructura.

Los dos grandes retos a los que deben responder las instituciones educativas a nivel organizativo son, entre otros, crear y animar estructuras flexibles y vivas al servicio de los administrados y hacer que estas funcionen con eficacia. La mayor parte de las veces la eficacia no solo depende de los recursos funcionales disponibles, como el tiempo, sino del saber hacer de las personas que las lideran. Dirigir reuniones de forma efectiva y gratificante para los asistentes es una habilidad que algunos consideran un arte que debe aprenderse como una competencia imprescindible de toda persona que quiera liderar de forma compartida.

# Bibliografía

Adizes, I. (1994): *Ciclos de vida de la organización*. Madrid: Díaz de Santos.

Álvarez, M. (1988): *El equipo directivo, recursos técnicos de gestión*. Madrid: Popular. Reedición en 1998. Caracas (Venezuela): Laboratorio educativo.

Álvarez, M. El perfil de dirección en el sistema educativo español (Relaciones entre el modelo organizativo, modo de acceso y estilo de dirección) Tesis doctoral iné-dita. UNED, Madrid. 1993

Álvarez, M. (1997): "Dirigir es organizar". *Serie Didáctica nº 6*. Bilbao: ICE Universidad de Deusto.

Álvarez, M. (1998): *El liderazgo de la calidad total*. Barcelona: CissPraxis.

Álvarez, M. (1999): "El funcionamiento del equipo directivo". Capítulo primero del libro *El equipo directivo, recursos técnicos de gestión*. Madrid: Popular, y Caracas: Laboratorio Educativo.

Álvarez, M. (2002): "La dirección y funcionamiento de los centros", en *Informe educativo 2002, la calidad del sistema educativo*. Madrid: Santillana-FUHEM.

Álvarez, M. (2003): *Estudio sobre las competencias del Jefe de Departamento Didáctico en el IES*. CRIF Las Acacias. Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid. En portafolio.

Álvarez, M. (2007): *El programa de dirección*. Buenos Aires: Grupo editor Kimeln.

Álvarez, M. (2008): Gestión de los procesos internos de cambio en el centro educativo. En *Innovación y cambio en las organizaciones educativas* (pp. 257-291). Actas V Congreso Internacional sobre dirección de centros educativos. ICE Universidad de Deusto. Bilbao.

Barnes, T. (1996): *Cómo lograr un liderazgo exitoso*. Bogotá: Mc Graw Hill.

Bass, B.M. y Avolio, B.J. (1994): *Improving organizational effectiveness through transformational leadership*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Bass, B.M. (2000): "El futuro del liderazgo en las organizaciones que

aprenden". En Actas del III Congreso Internacional del ICE de la Universidad de Deusto sobre Dirección de Centros Educativos. Pags. 331-361.
Beare, H. *et al.* (1992): *Como conseguir centros de calidad. Nuevas técnicas de dirección.* Madrid: La Muralla.
Bennis, W. y Nannus, B. (1985): *Leaders*. New York: Harper and Row.
Bennis, W. (1989): *On becoming a leader*. New York: Harper and Row.
Bennis, W. (2001): *Dirigir personas es como adiestrar gatos.* Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces.
Bennis, W. *et al.* (2002): *El futuro del liderazgo*. Bilbao: Deusto.
Berkman, L. *et al.* (1992): "Emotional support and survival alter Myocardial infarction". *Annals of Internal Medicine*.
Bisquerra, R. y Pérez, N. "Las competencias emocionales" en *Educación XXI*.10.2007, pp 61-82 Facultad de Educación UNED Madrid.
Blanchard, K. y Hersey, P. (1986) *Management of Organizational Behavior: Utilitation Human Resources*. San Diego, California.
Blanchard, K. (2007): *Liderazgo al más alto desempeño*. Barcelona: Norma.
Blumberg, A. (1987 y 1989): "The work of principals: a touch of craft". En W.D. Greenfield (Ed.). *Instrumental leadership issues and controversies*. Boston: Allyn & Bacon.
Bolívar, A. (2000): "Del aula al centro y ¿vuelta? Redimensionar el asesoramiento". En Jesús Domínguez (Coord.). *Asesoramiento al centro educativo*.
Bolívar, A. (2002): *Cómo mejorar los centros educativos*. Madrid: Síntesis.
Bolman, I.G. y Deal, T.E. (1984): *Modern approaches to understanding and managing organization*. California: Jossey-Bass.
Boyatzis, R. (1982): *The Competent Manager.* N.Y.: Wiley and Sons.
Boyatzis, R. y McKee, A. (2006): *Liderazgo emocional*. Bilbao: Deusto.
Breviario de Aforismos (1990). *Selección de los Aforismos* de Georg Christoph Lichtenberg. Barcelona: Edhasa.
Bridges, W. (1999): "El liderazgo de la organización sin puestos de trabajo". En *El líder del futuro*. Bilbao: Deusto.
Cawelti, G. (1987): "How effective instructional leaders get results".

Paper presen-ted at the annual meeting of the American Association of School Administrator. New Orleans. February, 20-23.
Cembranos, F. y Medina, J.A. (2003): *Grupos inteligentes, teoría y práctica del trabajo en equipo*. Madrid: Popular.
Cooper, R. K. y Sawaf, A. (1997): *Estrategia emocional para directivos*. Madrid: Martínez Roca.
Creemers, B. (1994): *The effective classroom*. London: Cassell.
Davis, G. y Thomas, M. (1992): *Escuelas eficaces y profesores eficientes*. Madrid: La Muralla.
Delgado, J. (1993): El centro escolar y acción directiva. Curso de formación para directivos. Subdirección General de Formación del Profesorado. MEC. Madrid.
Delors J. (1996): *La educación encierra un tesoro*. París: UNESCO.
Du Four, R. (2002): "The Learning Centered Principal". *Educational Leadership*, 59(8):12.15.
Ekman, P. (2004): *Emotions Reveaked: Recognizing Faces and Feelings to Improve Comunication and Emotional Life*. New York: Henry Holt.
Esteve, J.M. (2000): "El papel de los profesores en el último tramo de la reforma educativa". En *Organización y Gestión Educativa*. nº 2 pp.5-10.
Estruch, J. (2002): *Dirección profesional y calidad educativa*. Barcelona: Praxis.
Etling A. (2005): *Liderazgo efectivo. Técnicas, recursos y actividades didácticas en la dinámica de grupos.* Mexico: Trillas.
Fernández, Mª J.; Álvarez, M. y Herrero, E. (2002): *La dirección escolar ante los retos del siglo XXI*. Madrid: Síntesis.
Fullan, M.; Alvarado, A.; Bridges, R. y Green, N. (2000): *Review of administrative organization. Guilford County*. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education.
Fullan, M. (2002): *Liderar en una cultura de cambio*. Barcelona: Octaedro.
Fullan, M. (2007): *Las fuerzas del cambio con creces.* Madrid: AKAL.
Gardner, H. (2003): *Inteligencias múltiples, de la teoría a la práctica*. Buenos Aires: Paidós.

Goleman, D. (2004): "¿Qué hace un líder?" En *Harvard Business Review*. Buenos Aires.
Goleman, D.; Boyatzis, R. y Mckee, A. (2002): *El líder resonante crea más. El poder de la inteligencia emocional*. Barcelona: Plaza y Janés.
Goleman, D. (2007): *Inteligencia social, la nueva ciencia de las relaciones humanas*. Barcelona: Kairós.
Gómez, E. (2006): *El liderazgo ético, un desafío de nuestro tiempo*. Buenos Aires: Gestión 2000.
Gorrochategui, A. (1997): *Manual de liderazgo para directivos escolares*. Madrid: La Muralla.
Gradwell, M. (2000): *La frontera del éxito*. Madrid: Espasa Calpe.
Greengield, W.D. (1987): "Moral imagination and interpersonal competence: antecedents to instructional leaderships". En W.D. Greenfield (Ed.). I*nstructional leaderships: concepts, issues and controversies*. Boston: Allyn & Bacon.
Kotter, J. (2000): *Que hacen los líderes*. Barcelona: Gestión 2000.
Kouzes, J. y Posner, Z. (1998): *Encouraging the heart: A leader´s guide to rewarding and recognizing others*. San Francisco: Jossey-Bass.
Kouzes, J. y Posner, Z. (2002): Las lecciones del pasado y del futuro. En *El futuro del liderazgo.* Bilbao: Deusto.
Hamel, G. y Prahalad, C.K. (1999): *Compitiendo por el futuro*. Barcelona: Ariel.
Hargreaves, A. *et al.* (2007): *El liderazgo escolar en el sistema educativo*. (Informe del Estudio de caso para la OCDE) en Internet: www.liderazgoeducativofines.es
Heifetz, R.A. (1997): *Liderazgo sin respuestas fáciles*. Barcelona: Paidós.
Hesselbein *et al.* (1996): *El líder del futuro*. Bilbao: Deusto.
Hopkins, D. (1997): *Las escuelas eficaces, claves para mejorar la enseñanza*. Madrid: Santillana. Aula XXI.
Imbernon, F. (2001): "Claves para una nueva formación del profesorado". En *Investigación en la Escuela*, nº 43, pp. 57-66.
Lawler, E. E. (2000): *Rewarding excellence: strategies for the new economy*. San Francisco: Jessey-Bass.

Leithwood, K. y Riehl, C. (2003): "What we know about successful school leadership". *American Educational Research Association*. Enero 2003.
Leithwood, K. (2004): El liderazgo con éxito. El liderazgo educacional transformador en un mundo de políticas transaccionales. ICE Deusto, Actas del IV Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos, 233-245.
Leithwood, K. y Jantzi, D. (2005): *A review of transformational school leadership research*. Paper presented at AERA. Montreal.
Leithwood, K.; Day, C.; Sammons, P.; Harris, A. y Hopkins, D. (2006): *Seven Strong Claims about Successful School Leadership*. Nottingham: National College for School Leadership.
Lévy-Leboyer, C. (1996, 2003): *Gestión de las Competencias*. Barcelona: Gestión 2000.
Lipman-Blumen, J. (2002): Las razones por las que toleramos a los malos líderes: incertidumbre, ansiedad y significado. En *El futuro del liderazgo*. Bilbao: Deusto.
McLaughling, M. y Talbert, J. (2001): *Professional communities and the work of high school teaching*. Chicago: University of Chicago Press.
Maureira, O. (2004): *Liderazgo y eficacia escolar: Hacia un modelo causal*. Santiago de Chile: Universidad Católica Silva Enríquez.
Mayo, A. y Lank, E. (2000): *Las organizaciones que aprenden*. Barcelona: Gestión 2000.
Melé Carné, D. (2000): *Raíces éticas del liderazgo*. Pamplona: EUNSA.
Mortimore, P. et al. (1991). "School Effectiveness. Research: its messages for school improvement". En T*he nature and findings of Research on School Effectiveness in the Primary Sector*. Scotland: Sheila Riddell.
Mulford, B et al. (1999): Leadership for Organizational Learning and Student Outcomes. The LOLSO Project: The First Report of an Australian Three Year Study of International Significance. Meeting of the American Educational Research Association (Montreal, Quebec, Canada).
Mulford, B. (2006) "Leading change for student achievement". *Journal of Educational Change*. 7(1-2), 47-58.

Mulford, B. "Liderazgo para mejorar la calidad de la educación secundaria". *Revista de currículum y formación del profesorado*, Facultad de Educación. Universidad de Granada. 10, 1 (2006) http://www.ugr.es/~recfpro/
Murphy, J., & Louis, K. S. (1994). (Eds.). *Reshaping the principalship: Insights from transformational reform efforts*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
Newmann, F.; King, B. y Youngs, P. (2000): Professional development that addresses school capacity. Ponencia presentada en la reunión annual del American Educational Research Association. Nueva Orleans.
Noer, D. (1999): Una receta para la preparación del nuevo aglutinante. En *El Líder del Futuro*. Bilbao: Deusto.
NPQH, U.K. en NCSL (2004): *Learning-centred leaderships*. Nottingham, NCSL (un conjunto de materiales e informes de investigación sobre liderazgo escolar) Ver: www.ncsl.org.uk.
Owens, R. (1987): *La escuela como organización, tipos de conducta y práctica organizativa.* Madrid: Santillana. Aula XXI.
Pascual, P.; Villa, A. y Auzmendi, E. (1993): *El liderazgo transformacional en los centros docentes*. Bilbao: Mensajero.
Payton, J.W.; Graczyk; P.A. *et al.* (2000): *Social and emotional learning: a framework for promoting mental health and reducing risk behaviors in children in Routh* (download).
Perrenoud, Ph. (2004): *Las diez competencias docentes*. Barcelona: Graó.
Pescosolido, A. (2000): *The Leader´s Emotional Impact in Work Groups*. PhD diss., Case Western Reserve University.
PISA 2006. Programa para la evaluación de alumnos de la OCDE. Informe Español. Resultados globales y Autonomía y gestión de los centros educativos. MEC-Instituto de Evaluación. www.cnice.mec.es
Poblete, M. y García Olalla, A. (2003): Desarrollo de competencias en los equipos directivos de centros educativos. Un estudio empírico. Congreso internacional: Humanismo para el siglo XXII. Bilbao, Universidad de Deusto.
Reynolds, D. *et al.* (2001): *Las escuelas eficaces, claves para mejorar la enseñanza*. Madrid: Santillana.

Rost, J.C. (1991): *Leadership for the Twenty-First Century.* New York: Praeger.
Rotger Amengual, B. (1982): *Direcciones escolares. El director como técnico, como líder y como ejecutivo*. Madrid: Escuela Española.
Salazar, M. A. "El liderazgo transformacional ¿Modelo para organizaciones educativas que aprenden?" *UNIrevista*, vol. 1, nº 3: Julio 2006. Universidad Viña del Mar, Chile.
Savater, F. (2003): *Ética para Amador*. 43ª edición. Barcelona: Ariel.
Savater, F. (2003): *El valor de elegir*. Barcelona: Ariel.
Schein, E. (1992): *Cultura organizacional y liderazgo*. Amazón.
Scheerens, J. (1992): *Effective schooling: research, theory and practice*. London: Cassell.
Stein, S. y Book, H. (2000): *The EQ Edge*. Toronto: Stoddart.
Sternberg, R. (2000): *Inteligencia exitosa*. Buenos Aires: Paidós.
Sterrett, E. (2002): *Guía del directivo para la inteligencia emocional de la gestión del liderazgo*. Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces.
Southworth. G. (2004): *El liderazgo de la escuela primaria en su contexto. Diferencias de liderazgo de las escuelas pequeñas, medianas y grandes*. Londres-New York: Routhedge Falmer.
Torres, X. (2009): Consecuencias de la crisis en educación. En las IX Jornadas del FEAE Madrid. Actas en Prensa.
Urcola Tellería, J.L. (2000): *Factores clave para la dirección, orientados hacia la obtención de resultados*. Barcelona: ESIC.
Villa, A. *et al.* (1996): *El equipo directivo ante el uso de la evaluación*. Bilbao: ICE Universidad de Deusto.
Villalonga, M. (coord.) (2003): *Coaching Directivo. Desarrollando el liderazgo.* Barcelona: Ariel.
Vroom, H. y Jago, A. (1990): *El nuevo liderazgo*. Madrid: Díaz de Santos.

Página de créditos
Presentación
Primera Parte. Liderar el cambio desde una cultura burocrática a una cultura transformacional
Capítulo I. El valor del liderazgo
Capítulo II. La diversidad de estilos de liderazgo
Capítulo III. El liderazgo emocional
Capítulo IV. El sentido ético del liderazgo
Segunda Parte. Las competencias esenciales del liderazgo
Capítulo V. El liderazgo competencial
Capítulo VI. Competencia del pensamiento estratégico
Capítulo VII. Competencia de gestión del aprendizaje
Capítulo VIII. Competencia de relación con las personas
Capítulo IX. Competencia para la creación y animación de estructuras organizativas
Bibliografía

# Índice


Página de créditos 2

Presentación 4

Primera Parte. Liderar el cambio desde una cultura burocrática a una cultura transformacional 8

- Capítulo I. El valor del liderazgo 8
- Capítulo II. La diversidad de estilos de liderazgo 29
- Capítulo III. El liderazgo emocional 62
- Capítulo IV. El sentido ético del liderazgo 86

Segunda Parte. Las competencias esenciales del liderazgo 106

- Capítulo V. El liderazgo competencial 106
- Capítulo VI. Competencia del pensamiento estratégico 117
- Capítulo VII. Competencia de gestión del aprendizaje 149
- Capítulo VIII. Competencia de relación con las personas 174
- Capítulo IX. Competencia para la creación y animación de estructuras organizativas 201

Bibliografía 230